



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Magisterio en Educación Infantil

“Hijos/as de la guerra y ajuste psicosocial.
Propuesta de intervención en Educación Infantil con
menores procedentes de zonas en conflicto”

*Children of war and psychosocial adjustment.
An intervention proposal for Preschool Education with
minors from armed conflict areas.*

Autor

Daniel Borobia López

Director

Juan Carlos Bustamante

Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza.

2017/2018

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría aprovechar la realización de este Trabajo de Fin de Grado, que supone la finalización de esta etapa de mi vida, para dar las gracias a aquellas personas que la han compartido conmigo:

A mi *familia*, por su apoyo constante, por las ayudas logísticas y por saber sobrellevar mis ausencias por motivos de estudios.

A *Sandra*, por todo, pero en concreto por sufrir este TFG como si fuera suyo.

A mis *amigos* y a *GM*, verdaderas víctimas colaterales de estos años de estudios.

A *Truco*, por su apoyo constante desde la nube.

A *Cris*, *Ester* y *Joana*, por acompañarme en mis primeros pasos en la Educación Infantil y colaborar enormemente en que ame esta profesión.

A *Carmen Porta*, por ser un ejemplo de lo que debe ser un docente, tanto por su forma de enseñar como por sus valores.

A *Pilar Rivero*, por enseñarme que el verdadero objetivo de la Educación Infantil es cambiar el mundo.

A *Teresa Hernández*, por mostrarme que la Educación no puede ni debe estar encerrada entre las cuatro paredes del aula.

A todos los *compañeros/as* y *profesores* que me han hecho creer en la Educación y, en concreto, a Juan Carlos, por su apoyo a lo largo de la elaboración de este trabajo.

Y, sobre todo, a mis *niños y niñas del CMTL Zardacho-Oliver*, por enseñarme cada día que las fronteras están solo en nuestras cabezas y que las diferencias de color, religión o procedencia cultural solo aportan riqueza.

APUNTE SOBRE LA LECTURA DE ESTE TRABAJO DE FIN DE GRADO

En la redacción de este Trabajo de Fin de Grado se ha procurado utilizar un lenguaje igualitario e inclusivo. Si en algún momento se emplean términos exclusivamente en masculino debe entenderse que se utilizan en su condición de término neutro y hacen referencia tanto al sexo femenino como al masculino.

“They shot my kite, my marbles are snafued.

My little body is vulnerable, my heart couldn't carry those enormous pain.

While the bullets that come on to my body are crumbling the depth of my mind

Broken dreams that smell like death, smell like pain.

I'm a child of war...

In front of the eyes of the world, in anywhere of the world...”

Saliha ÖZPINAR

Of course, I'm “young” and politics are conducted by “grown-ups”.

But I think the “young” would do it better.

We certainly would not have chosen war.

Zlata Filipovic, 11 años, Sarajevo

(Filipovic, 1994, p. 103)

INDICE

RESUMEN/ABSTRACT.....	1
JUSTIFICACIÓN	2
MARCO TEÓRICO.....	5
1.- DESARROLLO EMOCIONAL, SOCIO-MORAL Y PERSONAL DEL NIÑO/A:	5
1.1 - DESARROLLO EMOCIONAL:	5
1.1.1 - COMPETENCIAS EMOCIONALES BÁSICAS: AJUSTE PSICOSOCIAL DEL NIÑO/A.....	5
1.1.2 - HITOS EVOLUTIVOS ALCANZADOS EN LA ETAPA DE TRES A SEIS AÑOS EN RELACIÓN A LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES BÁSICAS	6
1.1.2.1. Comprensión emocional:.....	6
1.1.2.2. Regulación emocional:	8
1.1.2.3. Empatía:	9
1.2 - DESARROLLO SOCIO-MORAL:	11
1.2.1 - CONOCIMIENTO SOCIAL EN EL NIÑO Y LA NIÑA	11
1.2.1.1. Hitos evolutivos alcanzados en la etapa de tres a seis años en relación a la construcción del conocimiento social.	13
1.2.1.1.1. Guerra:	13
1.2.1.1.2. Paz:.....	14
1.2.1.1.3. Enemigo:	15
1.2.1.1.4. Muerte:	16
1.2.1.1.5. Religión:.....	17
1.2.1.2 - Hitos evolutivos alcanzados en la etapa de tres a seis años en relación a la adquisición de normas y valores.	18
1.3 - DESARROLLO PERSONAL:	21
1.3.1 - DESARROLLO DEL YO.....	21
1.3.2 - HITOS EVOLUTIVOS ALCANZADOS EN LA ETAPA DE TRES A SEIS AÑOS EN RELACIÓN AL AUTOCONCEPTO.	22

1.3.3 - HITOS EVOLUTIVOS ALCANZADOS EN LA ETAPA DE TRES A SEIS AÑOS EN RELACIÓN A LA AUTOESTIMA.	24
2.- LOS NIÑOS Y NIÑAS PROCEDENTES DE ZONAS EN CONFLICTO:	25
2.1 - SITUACIÓN ACTUAL:.....	25
2.1.1 - MENORES REFUGIADOS EN ESPAÑA	26
2.2 - DESARROLLO EMOCIONAL, SOCIO-MORAL Y PERSONAL DE NIÑOS/AS PROCEDENTES DE ZONAS EN CONFLICTO:	28
2.2.1 – LA REALIDAD EMOCIONAL DE LOS NIÑOS/AS PROCEDENTES DE ZONAS EN CONFLICTO: ELEMENTOS ASOCIADOS AL DESARROLLO EMOCIONAL	28
2.2.2 - LA REALIDAD SOCIAL DE LOS NIÑOS/AS PROCEDENTES DE ZONAS EN CONFLICTO: ELEMENTOS ASOCIADOS AL DESARROLLO SOCIOMORAL	31
2.2.3 - LA IDENTIDAD PERSONAL DE LOS NIÑOS/AS PROCEDENTES DE ZONAS EN CONFLICTO: ELEMENTOS ASOCIADOS AL DESARROLLO PERSONAL	34
OBJETIVOS DEL TFG:	36
PLANTEAMIENTO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN:.....	37
1.- JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA:.....	37
2.- PREMISAS METODOLÓGICAS:	40
3.- OBJETIVOS DE LA PROPUESTA:.....	42
4.- DESCRIPCIÓN DE LOS BLOQUES DE ACTIVIDADES	43
BLOQUES DE ACTIVIDADES	44
ANÁLISIS CRÍTICO DE LA PROPUESTA Y CONCLUSIONES	46
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	53
ANEXOS.....	71
ANEXO 1. Objetivos concretos y actividades de los distintos bloques de actividades.	71
ANEXO 2. Tarjeta y ejemplo de imágenes para la actividad “Pulseras emocionales”	89
ANEXO 3. Cuento de la tortuga	90

RESUMEN

Ante el aumento creciente del número de menores víctimas de migraciones forzadas provocadas por conflictos bélicos, es necesario plantear propuestas educativas que atiendan a este colectivo. En la etapa de tres a seis años es determinante el desarrollo en el ámbito emocional, sociomoral y personal, ya que a estas edades se produce un importante avance evolutivo. Los menores procedentes de zonas en conflicto presentan desfases evolutivos en estos ámbitos, agravados por la alta carga de estrés tóxico generada por la exposición directa a la violencia y la experiencia migratoria.

Por tanto, se plantea una propuesta de intervención para tercer curso de Educación Infantil que aborde estos ámbitos a través de bloques de actividades, centrados tanto en los menores como en sus familias.

El análisis crítico, a nivel teórico, de la viabilidad de la propuesta muestra que las premisas metodológicas planteadas se adecuan al nivel de desarrollo de estos menores y a las necesidades detectadas.

En conclusión, es importante contribuir a la creación de una cultura de paz basada en el respeto a las diferencias, el conocimiento mutuo y la implicación de familias y comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Educación Infantil, conflicto bélico, guerra, desarrollo, propuesta, refugiados.

ABSTRACT

Facing the increasing number of children victims of forced migration caused by armed conflicts, it is necessary to propose educational-related interventions. Between the age of three and six years the emotional, sociomoral and personal development is determinant, since a major evolutive advance takes place. Minors from armed conflict areas present an evolutionary gap in these spheres, aggravated by the high burden of toxic stress generated by direct exposure to violence and the migratory experience.

Therefore, an intervention proposal focused on both children and their families was designed to be carried out in the third year of preschool. Critical analysis showed that the proposal, as well as the methodological premises, were adjusted to the level of development of these minors and to the needs detected in the theoretical review.

In conclusion, it is mandatory to contribute the creation of a culture of peace based in respect for differences, mutual knowledge and engagement of family and community in the educational process.

Keywords: Childhood Education, armed conflict, war, development, proposal, refugees.

JUSTIFICACIÓN

El siglo XXI ha traído consigo un aumento en el número de conflictos bélicos y de los flujos migratorios (Themnér y Wallensteen, 2014). La irrupción del terrorismo global ha cambiado la forma en que se desarrollan los conflictos, provocando, según Bruderlein y Stichick (2001), un respeto mucho menor por las leyes internacionales y humanitarias que amparan a la población civil y aumentando enormemente, tal y como denunciaron Betancourt y Khan (2008), Machel (1996) y la ONU (2018), los riesgos para la infancia. Según datos proporcionados por ACNUR (2018), el 52% del total de personas migrantes en el mundo son menores de edad. En España, a pesar de que no se conoce el número exacto de niños/as migrantes por falta de información, de los 52.432 refugiados contabilizados por ACNUR (2018) en 2017, según los datos aportados por Segarra (2018) en la memoria anual de la Fiscal General del Estado 2.345 son menores extranjeros no acompañados, lo que supone un incremento del 398% sobre 2016.

Si atendemos a estos datos, la presencia de menores procedentes de zonas en conflicto en nuestras aulas es ya una realidad que no hará sino aumentar cada año. Por ello, los profesionales de la educación de todas las etapas educativas deben ser conscientes de las necesidades y características que presentan estos menores y abordarlas para tratar de lograr un desarrollo óptimo, lo que pasa en gran parte por facilitar su adaptación. La intervención desde la Educación Infantil es clave para paliar los efectos del trauma y del estrés tóxico, debido a la importancia de intervenir con estos menores cuanto antes y a que es en esta etapa cuando se producen cambios significativos en el desarrollo (INEE, 2010; Massad et al., 2009).

Dybdahl (2001) y Stover y Berkowitz (2005) exponen que el trauma provocado por el estrés del conflicto puede afectar al desarrollo de los menores, interfiriendo con funciones cognitivas, el desarrollo de personalidad y autoestima o el control de los impulsos, mientras que Simó (2017) alerta de que la ansiedad puede desembocar en depresión, llegando a reprimir sentimientos básicos como el amor a familiares y modificando su personalidad o moralidad. Además Forum on investing in young children globally et al. (2016) y Save The Children (2017a) alertan de que más de una generación de niños/as ha crecido traumatizada por un entorno de violencia y sin prácticamente acceso a educación, valores universales o habilidades y capacidades que garanticen un correcto desarrollo. Los efectos negativos empeoran en el caso de

aquellos menores que se ven obligados a abandonar su país y convertirse en refugiados, lo que conlleva un aumento de estrés psicológico causado por el desarraigo, el desconocimiento del idioma y la cultura de los países de destino y el rechazo de una parte de la población nativa (Çelik y Özpınar, 2017; Ehntholt y Yule, 2006; Save the children, 2017b; Sleijpen, Mooren, Kleber y Boeije, 2017).

Por todo ello, la realización de este Trabajo de Fin de Grado me brinda la oportunidad de profundizar y conocer de manera más específica la realidad de estos menores y plantear una propuesta de intervención que permita adecuar el trabajo del maestro/a de Educación Infantil con estos niños/as y facilitar su inclusión en las aulas. Esta propuesta aspira a ser un complemento al Plan de Atención a la Diversidad que, tal y como estipula el Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, recoge las actuaciones de cada centro educativo dirigidas a favorecer la inclusión del alumnado. La propuesta planteada serviría de refuerzo a las actuaciones orientadas a la recepción y adaptación del alumnado inmigrante, pero incidiendo en las características y necesidades diferenciadas de los menores refugiados procedentes de zonas en conflicto.

Por otro lado, si nos basamos en la normativa autonómica, la Orden del 28 de marzo de 2008 del Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón, se justifica la realización de esta propuesta en la función que tiene la etapa de Educación Infantil de prevenir o compensar dificultades originadas en el contexto social y personal que condicionen el proceso de aprendizaje, tanto del alumnado como de su entorno familiar. En esta línea, la propuesta incide de manera directa en el trabajo con la familia, ya que según Dybdahl (2001), Feldman, Vengrober, Eidelman-Rothman y Zagoory-Sharon (2013), Liu (2017) y Slone y Shoshani (2017) el regulador de la respuesta al estrés más determinante en menores será la familia. Asimismo, la normativa expone la necesidad de tomar en consideración las diferencias, combinando el conocimiento de la realidad más próxima con otras más lejanas como forma de contrastar distintas formas de vida, además de como herramienta para potenciar la curiosidad y el respeto del alumnado hacia distintos modelos o expresiones culturales y sociales.

Debido a lo expuesto, se elabora un TFG cuyo objetivo es plantear una propuesta de intervención encaminada a facilitar la adaptación de los menores procedentes de zonas en conflicto y potenciar su desarrollo integral. Para ello se han identificado, a través de una profunda revisión bibliográfica, tanto los hitos evolutivos en cuanto al desarrollo

emocional, sociomoral y personal para niños/as normatípicos en la etapa de tres a seis años, como los elementos asociados a este desarrollo que presentan los menores procedentes de zonas en conflicto. A raíz de la información obtenida, se ha planteado una propuesta de intervención para el tercer curso de Educación Infantil que aborde, basándose en los hitos evolutivos de referencia y en las características concretas que presentan los menores que han experimentado la violencia bélica, las competencias emocionales básicas, la adquisición de normas y valores, la resolución dialogada de conflictos, la adquisición de un autoconcepto y autoestima adecuados, la adaptación psicosocial en los diferentes contextos del niño/a y la implicación de las familias.

MARCO TEÓRICO

1.- DESARROLLO EMOCIONAL, SOCIO-MORAL Y PERSONAL DEL NIÑO/A:

1.1 - DESARROLLO EMOCIONAL:

1.1.1 - COMPETENCIAS EMOCIONALES BÁSICAS: AJUSTE PSICOSOCIAL DEL NIÑO/A

Autores como Bar-On y Parker (2000), Goleman (1999) o Mayer y Salovey (1997), citados en Bisquerra y Pérez (2007), han estudiado las competencias emocionales como un aspecto primordial para la vida. Según Bisquerra y Pérez (2007), estas competencias hacen hincapié en la interacción entre el ambiente y la persona y tienen gran importancia en el aprendizaje, ya que permiten a las personas tomar conciencia y expresar o regular distintas emociones de manera eficaz.

Tal y como señala García (2012), el desarrollo emocional forma parte del desarrollo integral del individuo y es imprescindible para el correcto desarrollo de la personalidad. Un adecuado desarrollo emocional, si seguimos las ideas de Salovey y Mayer (1997), citados en Dueñas (2002), capacita al individuo para reconocer adecuadamente, analizar, compartir y, llegado el caso, controlar sus emociones, acciones todas ellas que potencian el crecimiento emocional, social y cognitivo. Esto, según García (2012), permitirá a los menores convertirse en ciudadanos más capaces de evitar conductas desadaptativas y de afrontar problemas interpersonales aportando soluciones eficaces. Así mismo, repercutirá de manera positiva en su ajuste psicosocial, mejorando, en opinión de García (2012) y Mulsow (2008), su calidad de vida, sus habilidades sociales (comunicación, resolución de conflictos, planificación, etc.) y su autoestima.

Es por ello que Bisquerra (2005) define el correcto desarrollo emocional como una forma de prevención primaria que dota a los menores de herramientas concretas para hacer frente a situaciones diversas. Estas herramientas, que permitirán reconocer, comprender y regular emociones propias y ajenas, así como reaccionar adecuadamente, supone, según Cepa, Heras y Lara (2016), un beneficio que será de utilidad a lo largo de la vida. García (2012) señala que estos aprendizajes permitirán seleccionar aquellas acciones más adecuadas al entorno y las circunstancias, dando como resultado interacciones positivas tanto en el plano social como personal. Además, tal y como defiende el autor, entender las emociones y estados anímicos propios y aprender a

comprender las de los demás, desembocará en el desarrollo de actitudes de respeto a sí mismos, a los otros y a su entorno.

Las competencias emocionales básicas serán el punto de partida que permitirán a los menores relacionarse en sociedad de manera adecuada. La importancia de comprender las propias emociones y ser capaces de compartirlas con los demás facilitará las interacciones o las relaciones afectivas a lo largo de la vida, mientras que la regulación emocional nos hará más capaces de lidiar con nuestros sentimientos. Esta capacidad de comprender y saber reaccionar ante nuestras emociones básicas es imprescindible para un correcto ajuste en la sociedad y para desarrollar habilidades sociales adecuadas. Además, la capacidad empática y su correcto desarrollo permitirá que las personas sean más susceptibles de desarrollar comportamientos de ayuda o conductas prosociales y las alejará de conductas agresivas o destructivas para las personas de su entorno.

1.1.2 - HITOS EVOLUTIVOS ALCANZADOS EN LA ETAPA DE TRES A SEIS AÑOS EN RELACIÓN A LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES BÁSICAS

En esta etapa se produce un aumento de experiencias e interacciones, así como su complejidad, derivado de la incorporación del niño/a a la escuela, lo que repercutirá en que se vayan consolidando la comprensión, análisis y control de las emociones (Cepa, et al., 2016; López, Etxebarria, Fuentes y Ortiz, 2013).

1.1.2.1. Comprensión emocional:

Entre los tres y los seis años, los niños/as son capaces de distinguir entre emociones reales o fingidas, pueden “maquillar” su expresión emocional para adecuarla a la demanda social aunque se sientan de manera diferente, distinguen entre normas sociales/convencionales y normas morales, y pueden identificar las emociones que conlleva incumplir las reglas sociales (Quintanilla y Sarria, 2009).

López et al. (2013) subrayan que es en esta edad cuando comenzarán a desarrollar la teoría de la mente y comprenderán que los demás tienen sus propios pensamientos e intenciones. Esto les llevará también, según López et al. (2013) y Saarni (1999), a identificar y comprender las acciones y emociones en los demás, así como a ver la relación existente entre algunas situaciones, los deseos de los demás hacia esas situaciones y la reacción emocional que se provoca. López et al. (2013) puntualizan también que con tres años serán capaces de generalizar a partir de sus interacciones y

experiencias, relacionando acciones o situaciones con determinadas emociones y extrapolando esas relaciones a otros escenarios.

En cuanto a las consecuencias de las emociones, León-Rodríguez y Sierra-Mejía (2008) apuntan que, sobre los cuatro años, las niñas y niños pueden comprender las emociones y sus consecuencias de una forma básica y con limitaciones, que los autores relacionan con que presentan, todavía, un nivel de desarrollo inmaduro de la memoria de trabajo y las funciones ejecutivas.

Según avanza la etapa, López et al. (2013) defienden que los menores van abandonando la limitación que supone utilizar sus propias emociones frente a una situación para inferir lo que sentirán los demás ante esa misma situación. Así mismo, con cuatro años pueden explicar emociones, tanto propias como ajenas, teniendo en cuenta los objetivos y los resultados de cada acción. Respecto al final de la etapa, estos mismos autores señalan que, a la edad de cinco años, el niño/a añadirá las creencias que la otra persona puede poseer a los aspectos que tendrá en cuenta a la hora de explicar reacciones emocionales y que, entre los cinco y los seis años, dejará de lado su propia perspectiva y tomará en consideración las características, preferencias o personalidad de la otra persona.

Por último, López et al. (2013) también exponen que, a la edad cinco o seis años, se acepta sin reparos que existen emociones opuestas y contrapuestas, pero no dentro de una misma situación. Los menores las consideran mutuamente excluyentes por lo que solo consideran posible que se presenten de manera independiente y nunca a raíz de una misma situación.

La etapa de tres a seis supone un avance importante en la comprensión emocional, ya que a la comprensión más profunda de sus propios sentimientos y emociones, se suma la comprensión de que los otros tienen su propio punto de vista, con sentimientos, pensamientos e intenciones propias. Esto permite identificar y comprender las acciones y emociones de los demás, habilidad que al principio se presenta de manera muy básica y se ira haciendo más compleja. Cuando al final de la etapa comiencen a abandonar el punto de vista egocéntrico, estarán capacitados para vislumbrar el punto de vista de los demás tomando en consideración creencias, características y personalidad del otro, dejando a un lado su propia perspectiva sobre la situación.

1.1.2.2. Regulación emocional:

Según exponen López et al. (2013), los avances en comprensión emocional permiten, a su vez, avances en la autorregulación emocional, ya que no puede regularse aquello que no se comprende. La regulación emocional pasa, de acuerdo a las aportaciones de LeCuyer y Zhang (2015), de una regulación impuesta externamente por las figuras adultas en la primera infancia a una autorregulación autónoma que es casi completa a la edad de cinco años. Entre los tres y los seis años, los menores mejoran su capacidad para manejar sus propias emociones, aunque sigan buscando en ocasiones el respaldo de la figura de referencia como herramienta de regulación (LeCuyer y Zhang, 2015; López et al., 2013).

LeCuyer y Zhang (2015) señalan esta etapa como el momento en que empieza a ser evidente la utilización de algunos componentes de la autorregulación. A este respecto, Carranza, Galián, Fuentes, González y Estévez (2001) exponen la mejora que se produce en el control conductual y atencional, que será de gran importancia a la hora de que los menores se autorregulen frente a determinadas emociones. En esta línea, Harris, Donnelly, Guz y Pitt-Watson (1986), citados en Mestre, Guil, Brackett y Salovey (2008), defienden que, a los tres años, son capaces de regular la expresión de emociones negativas antes sus iguales si no están de acuerdo con ellos. Así mismo, LeCuyer y Zhang (2015) destacan el desarrollo del lenguaje interno entre los cuatro y los seis años, que, tal y como recogían las ideas de Vygotsky y Luria, citados en Carranza et al. (2001), supone un paso más para dejar atrás el control externo y llegar a la autorregulación autónoma.

Denham (1998), citado en Mestre, et al. (2008), defiende que entre los tres y los cinco años el juego simbólico sirve para poner en práctica distintos sentimientos y emociones, regulándolos a través de normas sencillas. Por otro lado, Saarni, citado en Carranza et al. (2001), destaca que, al final de la etapa se produce un aumento del número de reglas y de su complejidad, las cuales condicionarán en gran medida la respuesta y expresión emocional de los menores, potenciando el desarrollo de su capacidad de autorregulación.

A modo de resumen, Whitebread y Basilio (2012), recogen las principales características de la autorregulación emocional en esta etapa, destacando que los niños/as están más preparados para controlar sus emociones, acatar e interiorizar las

normas y no llevar a cabo conductas no permitidas. Esta competencia básica es, además, un aspecto fundamental en la socialización de los menores, ya que, según Soldevila, Filella, Ribes y Agulló (2007) influye en la aceptación por parte de los iguales. Whitebread y Basilio (2012), destacan también que aumenta su participación en juegos de tipo simbólico o de reglas y su interés por sus compañeros/as, lo que le hace más propenso a interactuar y autorregularse en relación con ellos. También mejora su teoría de la mente, por lo que distingue mejor sus estados mentales y los de los demás y comienza a ser más consciente de los sentimientos de los demás, lo que hará aumentar conductas prosociales o de ayuda. Por último, y como ya se ha mencionado anteriormente, los autores defienden que la mejora en el uso del lenguaje le permitirá aumentar el control sobre su comportamiento.

Algunas de las estrategias utilizadas en esta edad son, según López et al. (2013), la distracción conductual, por ejemplo desviando la mirada de la situación que les provoca la emoción, y, en menor medida, la reestructuración cognitiva, ya que su desarrollo cognitivo les limita a este respecto. En esta línea, Soldevila et al. (2007) identifica cinco estrategias reguladoras que se pueden llevar a cabo en esta etapa, aunque especifica que necesitarán de la ayuda de un adulto. Dichas estrategias, además de las dos ya señaladas por López et al. (2013), son la relajación, hablar y buscar ayuda en los demás y la distracción cognitiva.

Los niños de tres a seis años comprenden mejor sus emociones, por lo que su capacidad de regularse se incrementa, pasando en este periodo de una regulación dependiente de los adultos a un control mucho más autónomo. A pesar de la adquisición de dicha autonomía, seguirán necesitando el apoyo de sus figuras de referencia a la hora de desarrollar estrategias como la distracción conductual, la reestructuración cognitiva o la distracción cognitiva. El desarrollo cognitivo, aunque limita alguna de estas estrategias, permitirá avances en aspectos como la atención y el control, que se unirán al desarrollo del lenguaje, la explosión del juego simbólico y el arranque del juego reglado para ayudar a potenciar y afinar la autorregulación emocional.

1.1.2.3. Empatía:

López et al. (2013) reconocen como la empatía, al igual que la autorregulación emocional, adquiere más complejidad al aumentar la comprensión emocional. Estos autores señalan que, en el periodo de dos a tres años, el lenguaje permitirá un aumento

de la comprensión de las emociones propias y ajenas, además de permitir al niño mostrar interés por los sentimientos de sus iguales. Así mismo, defienden que el papel imprescindible del lenguaje continuará en el periodo de tres a seis años, combinándose con la utilización del juego simbólico como banco de pruebas a la hora de interpretar y reaccionar ante los sentimientos y las expresiones emocionales ajenas.

El desarrollo de las respuestas empáticas, según señalan Escrivá, Delgado, Samper y Vilar (1998), citados en Salazar y Fernández-Castillo (2016) avanza acorde al desarrollo cognitivo. Por ello, los autores dividen el desarrollo de la empatía en una serie de niveles, siendo el correspondiente a la etapa que nos ocupa el de “Empatía con la situación vital de otra persona”. En este nivel, además de responder empáticamente ante las emociones inmediatas de sus iguales, comienzan a comprender que esos sentimientos pueden prolongarse en el tiempo.

Este avance cognitivo hará que, entre los cuatro y los cinco años, ya comprendan que sus estados mentales no son idénticos a los demás y traten de ponerse en su lugar para comprenderlos, lo que desembocará en el desarrollo de conductas empáticas al tratar de dar una respuesta a las emociones del otro (Caruana y Tercero, 2011). En la misma línea, Salazar y Fernández-Castillo (2016) defienden que, alrededor de los cinco años, poseen la capacidad de reconocer emociones básicas, tanto propias como ajenas, y de comprender el estado emocional de otras personas.

En el periodo de tres a seis años, adquieren una comprensión más profunda de sus propias emociones y comienzan a ser capaces de comprender las de los demás, no como una copia o reflejo de las suyas antes situaciones iguales, sino teniendo en cuenta que los otros tienen sus propias motivaciones, personalidades y preferencias. Esta capacidad de ponerse en el lugar del otro pero atendiendo a multitud de aspectos permitirá el desarrollo de una empatía más general, que no se quede en algo puntual ante una situación concreta. Así mismo, el desarrollo del lenguaje incrementará la comprensión y expresión emocional, lo que permitirá al niño/a tomar la iniciativa e interesarse por las emociones ajenas. Por otro lado, el juego simbólico permitirá al niño/a experimentar situaciones sociales de manera controlada, lo que, mediante ensayo y error, le hará más capaz de comprender las emociones ajenas y ponerse en el lugar del otro.

1.2 - DESARROLLO SOCIO-MORAL:

1.2.1 - *CONOCIMIENTO SOCIAL EN EL NIÑO Y LA NIÑA*

El desarrollo del conocimiento social hace referencia, según Delval (2102) y Denegri (2005), a la comprensión que las personas van adquiriendo sobre el mundo social. Ambos autores defienden la importancia de la creación de representaciones mentales del mundo que les rodea para dar sentido a su realidad inmediata, por lo que dichas representaciones dependerán también en gran medida del contexto. Para Delval y Padilla (2013), el núcleo del conocimiento social es la comprensión del funcionamiento de los distintos ámbitos de la sociedad a través de relaciones entre individuos que adoptan un papel social, por lo que dejan de ser relaciones personales para convertirse en institucionales.

Los individuos realizan una tarea de construcción personal de modelos de la realidad, basados en las explicaciones que el niño/a se da a sí mismo ante la ausencia, escasez o ineficacia de las explicaciones que recibe del adulto, que les ayudan a entenderla y que desembocan en una representación mental del mundo social (Denegri, 2005; Delval, 2012). Dentro de este contenedor global, Delval (2007, 2012) señala la existencia de diversos ámbitos, entre los que destacan las representaciones del orden político y del funcionamiento económico o las ideas de guerra, paz, enemigo, muerte, religión, etc., apreciándose en todos ellos diferencias sustanciales entre las ideas de niños/as y adultos/as y coincidencias entre las formulaciones de los menores de edad similar en diferentes países.

La etapa de tres a seis años, según recogen Papalia, Olds, Feldman y López (2009), situada en la etapa preoperacional, está marcada a la hora de afrontar la realidad por el egocentrismo, el desarrollo de la función simbólica, la centración y la dificultad por comprender el proceso causa-efecto, por lo que la comprensión del mundo social estará basada en experiencias y creencias personales, primando determinados aspectos frente a otros (aunque sean de menor relevancia). Papalia et al. (2009) y Quintana (1998), citado en Adrián (2008), señalan que, en la construcción de modelos mentales de la realidad se basará en aspectos externos, muchas veces estereotipados, y emocionales, que reflejarán las afinidades o rechazo predominantes en su entorno próximo, centrándose en rasgos concretos y literales frente a nociones más abstractas.

Según Delval (2012), esta etapa evolutiva se encuentra en un primer nivel a la hora de comprender el medio social, caracterizado por modelos explicativos que destierran procesos internos y ocultos de los sujetos para centrarse en rasgos observables a simple vista, y donde las decisiones y actuaciones propias determinan los cambios del entorno, que se producen de manera súbita. Además, los niños/as no diferencian entre relaciones interpersonales y sociales, por lo que infieren en estas últimas aspectos afectivos. Delval y Padilla (2013), indican que en la visión del mundo social de esta etapa evolutiva no hay matices y predominan los extremos, estando su forma de ver la sociedad, basada en la cooperación y la ayuda mutua, influida por ser un miembro de la sociedad al que se cuida y ayuda.

Delval y Padilla (2013) afirman que el orden social es racional e inalterable y sin conflictos o situaciones injustas, ya que es el mejor posible y, por tanto, no debe ni puede modificarse. Estos mismos autores explican que las desviaciones de esta sociedad idílica (hambre, pobreza, etc.) son consideradas situaciones excepcionales y temporales que no se tienen demasiado en consideración. Además, la sociedad presenta abundancia de recursos y siempre hay formas de obtener lo que se necesita, aunque hay que pagar por todo, incluido el trabajo (Delval y Padilla, 2013).

Delval y Padilla (2013) exponen también que, para los menores, la sociedad funciona en base a normas simples y de aplicación general, los objetivos de todos sus miembros coinciden y los desacuerdos o conflictos, producidos por desconocimiento o maldad, pueden solucionarse con la ayuda de un mediador que haga que todo vuelva a la normalidad. Así mismo, los autores destacan el conocimiento como algo muy valorado, identificándolo con la autoridad y el poder, por lo que se asume que aquellas figuras consideradas socialmente relevantes son, por norma, las que más conocimiento poseen.

Por otro lado, López et al. (2013) señalan que a los cuatro años ya presentan un conocimiento adecuado de familia y escuela como instituciones sociales, punto de partida a la hora de comprender otras instituciones. López et al. (2013) añaden que, a esta edad, manejan las normas básicas de comportamiento en entornos conocidos, comprenden que las demás personas pueden tener puntos de vista distintos y se hacen conscientes de los cambios relacionados con la edad. Los autores defienden que también presentan un conocimiento muy básico de actos sociales, siendo los más conocidos aquellos que se repiten o en los que lleva tiempo tomando parte.

El conocimiento social supone pues la construcción personal de un modelo mental que los menores deben realizar a partir de aquello que observan en su entorno, y que ponen a prueba y afinan a través de la interacción con los demás. Las relaciones institucionalizadas son uno de los aspectos que define al mundo social y que, al implicar interacciones que van más allá de las relaciones personales, más construcción personal exigirá a los menores. En cuanto a su forma de ver la sociedad, presentan una visión simplificada y utópica, influida por sus creencias, experiencias y emociones, y condicionada por las características propias de su nivel de desarrollo.

1.2.1.1. Hitos evolutivos alcanzados en la etapa de tres a seis años en relación a la construcción del conocimiento social.

1.2.1.1.1. Guerra:

Diversos autores defienden que la comprensión del concepto de guerra está relacionada directamente con la edad y que se hace progresivamente más complejo (Buldu, 2009; Hakvoort y Oppenheimer, 1998; Hall, 1993). Según Myers-Bowman, Walker, y Myers-Walls (2005), citados en Deng (2008), los niños/as de tres años son capaces de comprender los conceptos de guerra y paz, aunque de manera muy básica y sin poder dar demasiadas explicaciones. En la misma línea, Jabbar y Betawi (2018) exponen que, a la edad de cuatro años, entienden el concepto de guerra de manera simple, mientras que un estudio dirigido por Tephly (1985), citado en Deng (2008), señala que a los cinco años saben lo que es la guerra.

Por otro lado, Deng (2008), aunque defiende que la capacidad de comprensión de este concepto avanza en el periodo de tres a seis años, expone que al comienzo de la etapa no saben lo que es la guerra, llegando a los seis años a la capacidad de describirlo aportando varias ideas o reflexiones. A este respecto, Hall (1993) señala que a la edad de tres o cuatro años existen nociones sobre la guerra que aún no son capaces de desarrollar y que necesitarán de elaboración propia que llegará con el desarrollo cognitivo en años posteriores. En esta misma línea, Hakvoort y Oppenheimer (1998) defienden que a los seis años los menores poseen un conocimiento complejo de la noción de guerra, mientras que Buldu (2009) va más allá y afirma que las percepciones infantiles sobre la guerra comenzarán a desarrollarse alrededor de los seis años.

A pesar de lo expuesto, Buldu (2009) expone que, aunque los niños/as más jóvenes no puedan verbalizar aspectos concretos sobre la guerra, si que presentan reacciones

emocionales o morales. Deng (2008) defiende la importancia del contexto sociocultural a la hora de comprender este concepto y hace especial hincapié en la relevancia de la influencia familiar o de las figuras de referencia a la hora de la percepción moral o emocional hacía la guerra. Para Buldu (2009) la influencia familiar y, en concreto la del padre o la madre, son las más significativas para la construcción infantil del concepto de guerra.

Fargas y Dillenburg (2014) señala que en esta etapa se entiende la guerra a través de aspectos concretos. En relación a esta idea, Deng (2008) explica que en esta etapa se asocia guerra con armamento o batallas (la palabra pelea es, según el autor, una de las más utilizada), dejando de lado aspectos como causas o consecuencias de la guerra. Además, el autor señala que los menores relacionan la guerra con personas malas a las que le gusta pelear y que, hacía los seis años, identifican el fin de la guerra con ambos bandos matándose o derrotándose.

1.2.1.1.2. Paz:

Para autores como Hakvoort y Oppenheimer (1998) y Jabbar y Betawi (2018), los menores de esta etapa no son capaces de entender el concepto de paz, ya que afirman que este concepto comienza a comprenderse a partir de los seis años. Tal y como explican Jabbar y Betawi (2018), los niños/as comprenden primero el concepto de guerra antes de llegar a entender la paz.

Fargas y Dillenburg (2014) y Jabbar y Betawi (2018) afirman que los menores comienzan su comprensión de la paz como algo concreto, a lo que van añadiendo matices y explicaciones más abstractas. Hakvoort y Oppenheimer (1998) y Jabbar y Betawi (2018) señalan como muchos menores manejan el concepto de paz negativa, basado en la ausencia de guerra, ausencia de peleas y calma. Hakvoort y Oppenheimer (1998) defienden además que la paz se relaciona con las relaciones interpersonales (hacer amigos y relacionarse con ellos).

A este respecto, Frias (2008) explica que pueden ser incapaces de verbalizar sus ideas sobre la guerra o la paz, pero son capaces de dibujar imágenes que ellos asocian con estos conceptos. La autora señala estudios en los que los dibujos representaban la paz como la falta de peleas, actividad o tiroteos, además de mostrar relaciones interpersonales que los menores describieron como hacer amigos o niños/as jugando juntos/as. Frias (2008) también destaca la relación que establecen entre la paz y

emociones y conductas positivas, como sonreír, abrazarse o jugar. De hecho, Hagglund (1999), citado en Coughlin, Mayers, Dizard y Bordin (2011), explica que los menores relacionan paz como amistad.

Fargas y Dillenburger (2014) destaca que el nivel de comprensión sobre la paz dependerá de diversos aspectos, como el contexto político y sociocultural del niño, sus vivencias o aspectos personales como la edad.

1.2.1.1.3. Enemigo:

El enemigo es definido por Oppenheimer (2006) como un estereotipo negativo de otra persona o grupo. Coughlin et al. (2011) exponen que diferentes estudios señalan la presencia en menores de glorificación del propio país o grupo junto a prejuicios hacia minorías u otros países. Coughlin et al. (2011) explican que los niños/as de cuatro a seis años entienden el concepto de enemigo y creen firmemente que un amigo nunca podrá convertirse en enemigo ni viceversa. Para López et al. (2013), los amigos y enemigos en esta etapa se entienden de manera egocéntrica, considerando amigos a los iguales con los que se comparte el juego, que son amables con ellos y les protegen y son agradables con ellos, mientras que los enemigos son aquellos que actúan de manera desagradable con ellos.

Coughlin et al. (2011) exponen que en los menores en contacto con la guerra, la idea de enemigo está claramente formada, aunque también puede darse el caso en aquellos sin contacto con un conflicto armado pero que vivan en contextos socioculturales conflictivos. Younis (2015) afirma que la socialización en contextos conflictivos tendrá un impacto en sus representaciones sociales y en su percepción de los demás. Es por ello que, además de las experiencias directas, Coughlin et al. (2011) señalan el contexto social, la influencia familiar o la propaganda como aspectos importantes a la hora de conformar este concepto.

Oppenheimer (2006) señala que los menores conceptualizan al enemigo a través de referencias concretas, mientras que los más autores utilizan abstracciones como compararlo con monstruos o alienígenas. Coughlin et al. (2011) expone estudios en los que los menores se referían al enemigo como alguien enfadado, maligno, con predisposición a atacarte, que roba o que mata. Al respecto de lo que sentían hacía él, el autor explica que los niños/as decían que era alguien odiado, que les ponía tristes o les asustaba. En esta línea, Younis (2015) señala que a los cinco años son capaces de

expresar sentimientos negativos muy intensos hacia otras personas y percibir a ciertas personas de manera negativa.

1.2.1.1.4. Muerte:

Elkind (1977), citado en Muriá (2000) defiende que los menores de tres a seis años no relacionan la muerte con el final de la vida, sino que la asocian a un cambio de estado en el que la vida continua pero de otra manera. Por otro lado, Longbottom y Slaughter (2018) señalan cuatro conceptos relacionados con la comprensión de la muerte: irreversibilidad (la muerte es un estado permanente e irreversible), inevitabilidad (todos los seres vivos mueren), aplicabilidad (solo organismos vivos pueden morir), cese (los procesos corporales cesan en el momento de morir) y causalidad (la muerte es a causa del cese de las funciones corporales). Los autores señalan que la irreversibilidad se adquiere a los tres años, mientras que la causalidad no es comprendida hasta los ocho años. Respecto al resto, su adquisición, así como la comprensión del concepto global de muerte, está condicionada, según Longbottom y Slaughter (2018), por las características individuales y la influencia del entorno.

Longbottom y Slaughter (2018) y Muriá (2000) exponen que, a pesar de que distintos estudios arrojan argumentos a favor y en contra de que la experiencia directa de los menores con la muerte mejora su comprensión, en el caso de menores de seis años éstas experiencias directas si potencian la comprensión temprana de los distintos aspectos que rodean al concepto de la muerte. Para Muriá (2000), estas experiencias inciden especialmente en la adquisición de la causalidad y el cese. Además, Longbottom y Slaughter (2018), que señalan la importancia de las explicaciones trasladadas desde los adultos de referencia para favorecer la comprensión, exponen que las experiencias directas con la muerte suelen influir a los adultos a la hora de hablar con los menores sobre este tema.

Lenzi y Tau (2011) explican que los niños complementan estas explicaciones de los adultos con ideas propias, a menudo fantásticas o alejadas de la realidad, que continúan siendo válidas para ellos/as aunque entren en contradicción evidente u oposición con las ideas trasladadas desde los adultos. A este respecto, los autores señalan que los menores entienden, en las etapas más tempranas, la muerte como pasar a una ubicación diferente, identificando este concepto más como un espacio que como un estado. Muriá (2000) defiende que este espacio, identificado comúnmente como cielo o infierno, es entendido

por los niños/as de seis años en función de las explicaciones recibidas en el contexto en el que viven, aunque priman las asociaciones del cielo con un lugar bonito en el que viven Dios y las buenas personas y el infierno con un lugar feo y escalofriante donde vive el diablo y las personas malas.

En cuanto al alma, Muriá (2000) señala que en el periodo de tres a seis años es un concepto aun no adquirido, aunque sitúa el final de la etapa como el momento en que surgen nociones al respecto. La autora expone que el alma se relaciona con un ente intangible relacionado con la conducta o los sentimientos.

1.2.1.1.5. Religión:

Delval y Murià (2008) señalan que, entre los cuatro y los seis años, pueden comenzar a mostrar curiosidad sobre la idea de Dios, aunque las preguntas que se planteen estarán muy influenciadas por el contexto del menor, ya que no es posible observar manifestaciones directas de Dios si no es a través de las creencias de los adultos de referencia. Los autores enlazan, pues, el interés temprano por las creencias o ideas religiosas a si se crece o no en un contexto religioso.

Según Fowler y Dell (2006) los niños/as comienzan a construir sus ideas sobre la fe y la religión en base a imágenes o símbolos que asociarán emocionalmente a sentimientos de miedo, culpa, amor, compasión y compañerismo. Según los autores, esta asociación será muy fuerte y duradera ya que en esta etapa buscan imágenes no ambiguas con las que puedan simbolizar estos sentimientos. A este respecto, Fowler y Dell (2006) recuerdan la importancia de los cuentos e historias infantiles (o religiosas) que representan la lucha entre el bien y el mal y que permite a los menores identificarse con el triunfo del primero sobre el segundo.

Respecto a la idea de Dios de los niños/as, Delval y Murià (2008) señalan que los más jóvenes lo asocian a las ideas populares de su entorno, destacando sobre todo rasgos físicos y de personalidad y añadiéndole aspectos fantásticos inventados por ellos. Estas descripciones estarían influenciadas, según De Roos, Miedema y Iedema (2001) por los vínculos de apego establecidos por los menores.

Barrett, Richert y Driesenga (2001) y Barrett, Richert (2003) señalan que los menores conciben a Dios como una entidad diferente a la humana, no como un ser humano con poderes extraños. Esta idea es rebatida por Makris y Pnevmatikos (2007),

quienes vuelven a una postura antropomórfica, defendiendo que hasta los cinco años piensan en Dios como en un humano y le atribuyen capacidades humanas, empezando a partir de esa edad a ser capaces de establecer diferencias que lo definan como un ente diferente.

1.2.1.2 - Hitos evolutivos alcanzados en la etapa de tres a seis años en relación a la adquisición de normas y valores.

Delval (2012) afirma que las normas y los valores son dos de los elementos que conforman las representaciones sociales, junto a las informaciones y las explicaciones. Las explicaciones, comentadas en el punto anterior, son elaboradas por los sujetos para tratar de desentrañar el funcionamiento del mundo social y se dan en último lugar. A la construcción de las explicaciones, según Delval (2012), le preceden las normas y los valores, que se adquieren en primer lugar, y las informaciones, que llegan al niño/a desde muchas fuentes (familia, iguales, medios de comunicación, escuela, etc.), y le aportan datos sobre diferentes aspectos de la realidad. Para el autor, la principal diferencia existente entre las explicaciones y los otros tres elementos es que, mientras que en las primeras existe un proceso personal de elaboración, en las otras su adquisición es pasiva.

Esta adquisición pasiva de normas y valores, según Delval (2012), se debe a que son transmitidas de manera explícita por el entorno para tratar de garantizar la correcta socialización de los menores. La familia, como primer agente socializador, suele ser la encargada de dicha transmisión, la cual comienza a edades muy tempranas a través del modelado por parte de los adultos, buscando más la interiorización que la comprensión por parte de los menores (Adrián 2008; Delval, 2012; Denegri, 2005).

Las normas o reglas dictan lo que está permitido hacer y lo que no, regulando así la vida social y dejando claro como debe ser el comportamiento en los diferentes contextos. Su aprendizaje va acompañado de refuerzos y castigos para asegurar su cumplimiento (Delval y Padilla, 2013; Delval 2012). Por tanto, las normas presentes en cada sociedad se convierten en la pauta en base a la cual se valoran las acciones de sus miembros, premiándolas o reprimiéndolas según se adecuen a lo establecido o no (Urmeneta, 2009).

Los valores, por su parte, están relacionados de manera directa con las normas y suponen la expresión de lo que la sociedad considera adecuado o no. Son una síntesis de

las prácticas morales en un contexto determinado y contienen una gran carga comunitaria dirigida a potenciar el sentido de pertenencia en las personas (Adrián 2008, Delval y Padilla, 2013; Delval 2012). Además, como señalan Rodríguez y Valdés (2011), suponen una guía de comportamiento a nivel tanto individual como grupal, orientando las acciones tanto comunitarias como de un único individuo.

El nivel de adquisición de normas y valores, también llamado desarrollo moral, está muy influido por las características propias de la etapa evolutiva (Palacios, 2013). Piaget, citado en Ma (2013), estableció una correlación entre el desarrollo moral y el desarrollo cognitivo. En el caso de menores de tres a seis años, el autor señala que el egocentrismo, en el que asumen que todos ven el mundo a su manera, y el excesivo respeto hacia la figura adulta, con la consiguiente superioridad moral que conlleva, influyen directamente en su desarrollo moral.

Según Ma (2013) y López et al. (2013), en este periodo, llamado de moral heterónoma, los menores asumen las normas como algo externo e impuesto por las figuras de autoridad y que no puede ser modificado. Para estos autores, las principales características serían la inflexibilidad, el realismo moral, la responsabilidad objetiva y la justicia inmanente. Estas características se traducen en una obediencia estricta a las normas impuestas, la separación de las acciones entre buenas y malas de acuerdo a las propias acciones, sin tener en cuenta las intenciones, y en la creencia en que todo incumplimiento de la norma debe ser castigado. Dichos castigos son considerados necesarios incluso aunque el incumplimiento se deba a un error, ya que si la acción queda sin castigo, el niño/a la identificara automáticamente como buena. Así mismo, estos mismo autores señalan que la gravedad de la acción se medirá en cuanto a sus consecuencias y no teniendo en cuenta las intenciones del sujeto que la lleva a cabo.

Kohlberg (1982), citado en Papalia et al. (2009), sitúa a los menores de tres a seis años dentro del primero de tres niveles, el nivel preconvencional, que está compuesto de dos estadios, abarca desde los cuatro hasta los diez años y se define por la incapacidad de entender las normas, que son vistas como algo ajeno. En el estadio 1, de moralidad heterónoma o de obediencia y miedo al castigo, la obediencia y el respeto a las normas se orientan a la evitación del castigo, adoptando un enfoque egocéntrico en el que no se contemplan intereses que no sean los propios y confundiendo su punto de vista con el que le impone la figura de autoridad. En el estadio 2, llamado individualista,

instrumental o favorecedor de los propios intereses, se siguen las normas para obtener un beneficio propio, ayudando a otros si se consigue algo a cambio y adoptando una perspectiva individualista según la cual se comprende que los demás tienen puntos de vista diferentes pero sin tener en cuenta los intereses colectivos. Según López et al. (2013), Ma (2013) y Papalia et al. (2009), los menores dentro del nivel preconventional entienden las normas como una guía inquebrantable que modela su conducta y tratan de seguirlas lo más fielmente posible sin plantearse que puedan ser modificadas o cuestionadas.

A pesar de las aportaciones de estos autores, y tal y como señalan López et al. (2013), estudios posteriores indican que son capaces de distinguir, alrededor de los cuatro años, entre normas sociales o convencionales, determinadas por las costumbres de una determinada cultura o sociedad, y valores o normas morales, que se refieren a aspectos más universales (justicia, ayuda mutua, libertad, etc.). Helwig y Turiel (2002) defienden a este respecto que en esta etapa son capaces de restar legitimidad a la autoridad del adulto en caso de que las consignas que reciban de la figura de autoridad entren en conflicto con aspectos morales.

Este hecho indicaría, según Delval (2012), que, aunque la adquisición de normas y valores sea impuesta, también se produce una elaboración interna, la cual se intensificará cuando los menores comiencen a construir explicaciones sobre cómo funciona el mundo social. Estas explicaciones, según el autor, permitirán comprender, justificar, recapacitar o incluso expresar sus dudas sobre las normas y valores presentados por la sociedad.

Así pues, podemos deducir que en la etapa comprendida entre los tres y los seis años, el desarrollo moral se encuentra en un nivel de desarrollo incipiente, en el que los distintos aspectos cognitivos constriñen a los niños/as, imposibilitándoles avanzar más en la realización de juicios morales o en la comprensión de las normas. La incapacidad de tener en cuenta las intenciones de los demás o el excesivo peso que tiene la figura de autoridad adulta convierte a los niños/as en meros actores secundarios que siguen las normas que se les dan a rajatabla. Por otro lado, estudios más recientes han demostrado que, en estas edades, es posible distinguir entre aspectos morales y aspectos sociales y que los menores otorgan más peso a los aspectos morales frente a las normas que regulan los comportamientos.

1.3 - DESARROLLO PERSONAL:

1.3.1 - DESARROLLO DEL YO

El desarrollo del yo comienza, según Palacios (2013), a raíz de la interacción entre el recién nacido y sus cuidadores y el efecto que ejercen sus propias acciones en los objetos. Palacios (2013) señala que el conocimiento de que es una persona diferenciada del resto llegará con la aparición del autorreconocimiento y la autoconciencia alrededor de los ocho y nueve meses, como prueba el hecho de que presten más atención a su imagen en el espejo que a la de otros niños/as, interiorizando entre los dieciocho y veinticuatro meses que lo que ven en el espejo son ellos mismos (Palacios, 2013; Thompson, 2006).

Por otro lado, Hart y Karmel (1996) sitúan la aparición de la autoconciencia en los dos años de edad, al igual que Lewis (1997), citado en Papalia et al. (2009), quién destaca la utilización de pronombres en primera persona, uso de descripciones y evaluaciones dirigidas a uno mismo. Para Palacios (2013) tanto el autorreconocimiento como la autoconciencia necesitan de interacción social y un adecuado nivel de desarrollo cognitivo para desarrollarse, llegando a los dos o tres años a una fase importante en la que el “yo” se afianza a través de la oposición.

A continuación, surge el autoconocimiento, definido por Santrock (2007) como la “representación cognoscitiva del yo”. Damon y Hart (1988) señalan que aporta fundamentos racionales a la hora de distinguirse de los demás, mientras que Santrock (2007) destaca que está basado en descripciones de uno mismo orientadas a diferenciarse a través de la comparación. Santrock (2007) también defiende que se irá modificando y ajustándose al desarrollo de los niños/as, para convertirse en autoconcepto y autoestima entre los tres y seis años.

El desarrollo del yo comienza en el nacimiento y va desarrollándose a lo largo de la primera infancia, progresión apoyada en el desarrollo cognitivo y la interacción social, con los cuidadores en el ámbito familiar en primer término y con iguales y otras figuras adultas de referencia más adelante. Este proceso continuará con la adquisición de autorreconocimiento y autoconciencia, base para el surgimiento del autoconcepto y la autoestima, ya que nadie puede describirse a sí mismo o valorar esa descripción si antes no toma conciencia de que es un ser individual diferenciado de los otros.

1.3.2 - HITOS EVOLUTIVOS ALCANZADOS EN LA ETAPA DE TRES A SEIS AÑOS EN RELACIÓN AL AUTOCONCEPTO.

Según Papalia et al., (2009), los avances en el desarrollo cognitivo permiten en esta etapa una progresión en el autoconcepto de los menores. Las descripciones que realizan de sí mismos van volviéndose cada vez más complejas, lo que lleva a autores como Palacios (2013) a afirmar que en esta etapa existe un autoconcepto más complejo y avanzado de lo que parece. Para Garma y Elexpuru (1999), la evolución del autoconcepto se divide en dos etapas, la comprendida entre los cero y los seis años en la que se alcanza un autoconcepto básico, y la segunda, comprendida entre los dos y los cinco años, en la que el autoconcepto se desarrolla hasta adquirir una mayor complejidad (Consultar Tabla 1)

Palacios (2013) señala que, sobre todo al principio de la etapa, las descripciones se focalizan en atributos particulares y observables (edad, físico, posesiones...) y en acciones que practican con asiduidad, aunque pueden incluir rasgos psicológicos o atributos conductuales. El autor explica que a los tres o cuatro años el niño/a ha desarrollado una imagen categorial de sí mismo y se describe atendiendo a compartimentos estancos compuestos por aspectos concretos y observables, siendo la edad uno de los que antes identifican y de los primeros que incorporan a su autoconcepto (Consultar Tabla 1).

Para Papalia et al. (2009), los cambios que se producen en el autoconcepto se reflejan en los atributos que los menores utilizan para describirse, por lo que divide la etapa en tres fases: representaciones individuales (cuatro a cinco años), mapeos representacionales (cinco a seis años) y sistemas representacionales (a partir de seis años). En la primera, los autores señalan que se centran en características específicas (coger un peso) sin relación entre ellas frente a capacidades generales (ser fuerte), sus descripciones están imbuidas de un positivismo irreal y utilizan términos positivos absolutos al no ser capaz de adecuar su yo ideal (quién querría ser) a su yo real (quién es realmente). En la segunda, Papalia et al. (2009) explican que aunque aun utilicen términos positivos absolutos, comienza a relacionar unos atributos con otros, creando conexiones entre diferentes aspectos del yo. En la última fase, estos autores señalan que las descripciones se basan en aspectos generales y más realistas, desprendiéndose de términos absolutos y concibiendo la idea de ser autocrítico a la vez que mantiene un autoconcepto positivo.

Tabla 1. *Características del autoconcepto de los 3 a los 6 años*

Estructura, organización	Contenidos más destacados	Valoración y exactitud
Representaciones aisladas, faltas de coherencia y coordinación.	Características concretas y observables; atributos categoriales relativos a actividades, rasgos físicos, cosas que se tienen...	Valoración idealizada, positiva, con dificultades para diferenciar el yo ideal del real.

Adaptado de Palacios (2013)

Según L'Ecuyer (1991), citado en Loperena (2008), el juego y la interacción con adultos e iguales tienen una gran importancia en la afirmación del yo que se produce entre los dos y los cinco años y que conlleva la consolidación de las bases del autoconcepto. En esta etapa se sirven de las opiniones de los demás para conformar su autoconcepto, apoyados por su capacidad en desarrollo de discernir cómo los ven otras personas (Cooley, 1902; Papalia et al., 2009). L'Ecuyer (1991), citado en Loperena (2008), señala también que el comienzo de la vida escolar (para menores que no hayan acudido a Escuela Infantil) supone una avalancha de nuevas experiencias y normas a las que deberá adaptarse, así como un incremento de las interacciones que le llevará a ir confrontando su idea de sí mismo con la que los otros le trasladen.

Wang (2004), citado en Papalia et al. (2009), expuso la importancia que las diferencias culturales tienen en la definición del yo y, por tanto, en la forma en la que se forja el autoconcepto. Para este autor, las variaciones en los valores predominantes en una cultura determinada repercuten en la forma en que los menores de un determinado contexto se ven a sí mismos y en cómo se definen a partir de los tres años.

A lo largo de esta etapa, los menores afianzan su autoconcepto y aumentan la complejidad de la visión que tienen de sí mismos. Poco a poco, dejan atrás las descripciones específicas y basadas en aspectos muy concretos para elaborar una imagen más general. Este autoconcepto más global establecerá conexiones entre las diferentes descripciones aisladas, ganado coherencia y volviéndose más cercano a la realidad. Además, el aumento de sus interacciones sociales les proporcionarán un feedback continuo que, unido a las características y valores propios de su cultura, irá

ajustando su autoconcepto permitiéndole pasar de una visión idealizada de sí mismos a una visión más equilibrada.

1.3.3 - HITOS EVOLUTIVOS ALCANZADOS EN LA ETAPA DE TRES A SEIS AÑOS EN RELACIÓN A LA AUTOESTIMA.

Según Palacios (2013) la autoestima pasa de emociones ligadas a las experiencias del menor que conllevan sentimientos de competencia-incompetencia, orgullo o vergüenza en la primera infancia, a reflejar una visión irreal del yo en la etapa comprendida entre los tres y los seis años. Los menores realizan una evaluación de sí mismos idealizada y que no suele corresponderse con la realidad (Baumeister, Campbell, Krueger y Vohs, 2003).

Estas autovaloraciones ponen de manifiesto que los menores buscan ser aceptados en su entorno y mostrarse competentes, sin ser conscientes de que no están desarrollando una evaluación fiel de su competencia y aceptación social (Palacios, 2013). Esta tendencia a sobrevalorarse se refuerza debido a que suelen creerse las valoraciones que realizan sus adultos de referencia, los cuales tienden a eliminar toda crítica negativa en el feedback que les proporcionan (Harter, 1998).

La autoestima es absoluta en esta etapa, sin admitir sentimientos o evaluaciones contradictorias respecto a ninguna dimensión. (Harter, 1998). Las dimensiones que se tienen en cuenta para medir la autoestima cambian con la edad, valorándose en esta etapa el aspecto físico, la competencia académica y la aceptación por parte de padres y iguales, además de contar con una escala de autoestima global (Palacios, 2013).

Las interacciones sociales tendrán una gran importancia en el establecimiento de una alta o baja autoestima, tal y como indican López-Cassá (2005) y Santrock (2007). Coopersmith (1967) destaca sobre todo la importancia de los estilos de educación familiar, relacionando una alta autoestima con el afecto, comunicación y nivel adecuado de exigencias y control del estilo democrático. En esta línea, Palacios (2013) asocia una autoestima alta con atributos familiares como afecto, interés, estabilidad, participación, disponibilidad, marcar los límites, establecer reglas justas y exigir su cumplimiento.

La autoestima en esta etapa evolutiva no es aún muy compleja. La forma en la que los menores evalúan su autoconcepto es subjetiva e irreal y se basa en una sobrevaloración de sus capacidades. Es el propio individuo el que decide qué

características de su yo son más importantes, por lo que elegirá aquellas en las que destaca, descartando aquellas en las que no. Las dimensiones a las que se atiende en esta etapa son aquellas observables o que les preocupan: apariencia física, desempeño en el colegio o aceptación de personas significativas (familia e iguales). También existe una autoestima global, resultante de evaluar las diferentes dimensiones pero primando los factores que consideran más importantes. La valoración que realizan de sí mismos es absoluta, sin dejar lugar para espacios intermedios. Por último, hay que tener en cuenta la influencia que las interacciones sociales y, en concreto, los estilos educativos familiares tienen la autoestima.

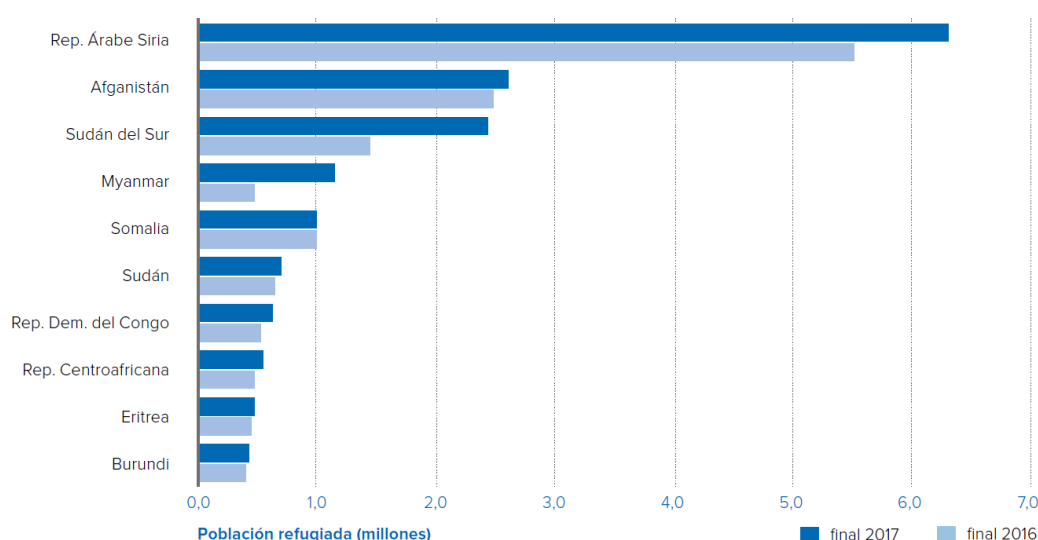
2.- LOS NIÑOS Y NIÑAS PROCEDENTES DE ZONAS EN CONFLICTO:

2.1 - SITUACIÓN ACTUAL:

Machel (1996) cifró, en el año 1996, en 57 millones el número global de desplazados (27 millones de refugiados y 30 millones de desplazados internos), señalando que alrededor de la mitad eran niños/as. Estos datos, según ACNUR (2009), pasaron en 2008 a 42 millones de personas desplazadas de manera forzosa (alrededor de 15 millones de refugiados y 26 millones de desplazados internos). Esta reducción fue solo puntual, ya que, como indica ACNUR (2018), los datos a día de hoy continúan una tendencia de crecimiento, provocada, entre otros conflictos, por la crisis humanitaria siria.

ACNUR (2018) señala que el año 2017 el número de desplazados forzosos como consecuencia de persecución, conflictos armados o violencia generalizada ascendió a 68'5 millones. De esta cifra, 24'5 millones son refugiados (casi 20 millones bajo el mandato de ACNUR y 5'4 millones de refugiados palestinos bajo el mandato de UNRWA), 40 millones son desplazados internos y 3'1 millones son solicitantes de asilo. Según ACNUR (2018) Las cifras de 2017 incrementan en 16'2 millones el número de desplazados, lo que equivale a 44.400 nuevos desplazados al día. Del total de refugiados, el 68% procede de solo cinco países: República Árabe Siria (6'3 millones), Afganistán (2'6 millones), Sudán del Sur (2'4 millones), Myanmar (1'2 millones) y Somalia (986400) (Consultar Gráfico 1).

Gráfico 1. *Principales países de origen de población refugiada en 2017.*



Extraído de: ACNUR (2018)

En cuanto a la cifra de menores de edad, ésta alcanza el 52% del total, de los cuales, según ACNUR (2018), 173.800 son menores no acompañados o que han perdido el contacto con sus familiares. ACNUR (2018) y Save the children (2018) ponen el foco en que estos menores son la población infantil más vulnerable, ya que sin la protección de su familia aumentan las posibilidades de que sufran abusos o explotación. Según los datos recogidos por ACNUR(2018), Afganistán encabeza la lista de países de los que parten más menores no acompañados, seguido de Eritrea, la República Democrática del Congo, Gambia, Guinea, Somalia, Irak, Pakistán, Siria, Nigeria, Bangladesh, Etiopía y Costa de Marfil.

El número de personas desplazadas a causa de conflictos armados aumenta año a año, llegando a cifras inéditas. De estas cifras, sorprende saber que más de la mitad de la población desplazada son menores de 18 años y que en ocasiones viajan solos o han perdido a sus familiares directos en el camino, lo que les hace más susceptibles de sufrir la acción de las mafias o de organizaciones de trata de seres humanos.

2.1.1 - MENORES REFUGIADOS EN ESPAÑA

A pesar de que, según datos de ACNUR (2018), más del 80% de los refugiados prefiere permanecer en países vecinos al lugar de donde huyen, otros emprenden una huida más peligrosa a países más alejados. En el caso de España, si atendemos a los datos aportados por ACNUR (2018), el número total de refugiados que nuestro país ha

acogido en 2017 asciende a 52432, dividiéndose esta cifra entre 17561 refugiados y 34871 solicitantes de asilo. Los datos exactos de menores extranjeros, así como su situación, no pueden ser concretados, según Cobas (2015), porque no se cuenta con información fiable.

Lo que si sabemos, gracias a datos aportados por Segarra (2018) en la memoria anual de la Fiscal General del Estado, es que 2.345 menores extranjeros no acompañados llegaron en 2017 a nuestro país en pateras u otras embarcaciones, lo que representa un aumento del 398% sobre las llegadas de 2016 y un 566% respecto a las de 2015. Los datos aportados por Segarra (2018) señalan a Marruecos (56,33%), Argelia (19,95%), República de Guinea (8,48%), Costa de Marfil (7,50%) y Gambia (2,85%) como los países de procedencia de estos menores. Estos datos coinciden parcialmente con los aportados por Alonso, Quiroga y Sòria (2010) para el año 2007 y que sitúan a Marruecos, Rumanía, Senegal, Argelia, Mali, Gambia, Ghana, Guinea Conakry, Mauritania y Costa de Marfil como los diez países de los que parten la mayoría de menores no acompañados, acumulando Marruecos el 61'6% del total de niños/as.

En total, a finales de diciembre de 2017, había inscritos en el Registro de menores extranjeros no acompañados 6146 niños/as bajo tutela o acogida estatal, lo que supone un incremento del 60'47% respecto al año anterior (Segarra, 2018; Save the children, 2018).

Los datos de menores refugiados en nuestro país nos permiten hacernos una idea de que el flujo de población migrante que llega a España va en aumento año tras año, espoleado en muchos casos por el aumento del número de conflictos, su complejidad o su tiempo de duración. Por otro lado, la inespecificidad de los datos no permite conocer con exactitud el número de niños/as que llega a nuestro país huyendo de conflictos armados y, mucho menos, la cantidad de menores comprendidos en el rango de edad de tres a seis años. Lo que si podemos constatar es que el número de menores extranjeros no acompañados, uno de los colectivos más vulnerables, ha aumentado notablemente en los dos últimos años. Así mismo, si observamos los países de procedencia podemos encontrar territorios con conflictos armados declarados o encubiertos.

2.2 - DESARROLLO EMOCIONAL, SOCIO-MORAL Y PERSONAL DE NIÑOS/AS PROCEDENTES DE ZONAS EN CONFLICTO:

Los menores que han estado en contacto directo con conflictos bélicos, actos continuados de terrorismo, han sido forzosamente desplazados o han sufrido los efectos de la violencia en sus múltiples formas, sufren de graves efectos psicológicos provocados por altos niveles de angustia y estrés tóxico, y una mayor incidencia de trastornos de salud mental (Attanayake et al., 2009; Liu, 2017; Save The Children, 2017a). Dentro de los problemas con más incidencia encontramos trastornos tanto internalizantes como externalizantes: estrés postraumático, depresión, ansiedad, trastornos del comportamiento o conductas agresivas, aunque también se han identificado pesadillas, enuresis o dificultades en la comunicación y las interacciones sociales (Attanayake et al., 2009; Celik y Özpınar, 2017; Chriman y Dougherty, 2014; Dybdahl, 2001; Ehntholt y Yule, 2006; Freh, 2015; Liu, 2017, Peña, Espíndola, Cardoso y González, 2007; Save The Children, 2017a; Slone y Mann, 2016; Thabet, Abed y Vostanis, 2002).

Los niños/as de tres a seis años, al tener limitaciones comunicativas y menos recursos cognitivos, emocionales y sociales para hacer frente a un contexto bélico, se verán muy afectados por la forma en la que sus adultos de referencia reaccionan ante la situación (Halevi, Djalovski, Vengrober y Feldman, 2016; Murphy, Yoshikawa y Wuermli, 2018; Slone y Mann, 2016). Los efectos se agravan en el caso de menores no acompañados debido a su mayor indefensión y vulnerabilidad, los niños y niñas soldado por estigma social de su doble condición de víctima y perpetrador de crímenes, y las víctimas de violencia sexual por los efectos emocionales, sociales, conductuales y personales que pueden llevar a imposibilitar el establecimiento de relaciones significativas en el futuro (Attanayake et al., 2009; Betancourt et al., 2010; Betancourt y Khan, 2008; Chriman y Dougherty, 2014; Ehntholt y Yule, 2006; Eisenbruch, 1988; Janzen y Janzen, 1999; Peña et al., 2007; Save the Children, 2013).

2.2.1 – LA REALIDAD EMOCIONAL DE LOS NIÑOS/AS PROCEDENTES DE ZONAS EN CONFLICTO: ELEMENTOS ASOCIADOS AL DESARROLLO EMOCIONAL

A pesar de que anteriormente se creía que los niños/as pequeños no entendían ni recordaban eventos traumáticos, en la actualidad se da por hecho que no es así y que los

menores son muy vulnerables al estrés de afrontar un conflicto bélico (Liu, 2017). Las múltiples experiencias traumáticas que atraviesan, como la muerte de familiares, la pérdida de su hogar, ser testigos de la humillación de adultos de referencia o la destrucción de su entorno, producen en ellos reacciones emocionales (Ehnholt y Yule, 2006; Qouta, Punamäki, Miller y El-Sarraj, 2008). Dichas reacciones incluyen retraimiento, tristeza, periodos de llanto prolongado, albergar sentimientos reprimidos, conductas indolentes o insensibles como un autómatas, brotes histéricos o experimentar sentimientos de terror, inseguridad, infelicidad o ansiedad (Freh, 2015; Janzen y Janzen, 1999; Simó, 2017; Slone y Mann, 2016).

Slone y Mann (2016) señalan que los menores procedentes de zonas en conflicto desarrollan problemas emocionales y de comportamiento debido a la gran carga de ansiedad y estrés que soportan y que se traduce en un mayor nerviosismo, mostrarse más asustadizo, reacciones exageradas ante ruidos o sonidos fuertes y adquisición de nuevos miedos o fobias. Otras conductas detectadas por Slone y Mann (2016) son alteraciones en los hábitos de alimentación, baja tolerancia a la frustración o aparición de conductas regresivas como chuparse el dedo, pataletas, enuresis o llamadas de atención constantes. Además, Qouta et al. (2008) y Save The Children (2017a) explican que la exposición a un contexto de violencia y destrucción, sobre todo en una época de profundos cambios en el desarrollo, incidirá negativamente en la capacidad de autorregulación de los menores, haciéndoles más propensos a la agresividad.

En cuanto a los refugiados, Eisenbruch (1988) defiende que el desarraigo trae consigo sufrimiento emocional que se ve agravado al no poder contar con grupos de apoyo que comprendan las convenciones culturales de los refugiados. Este sufrimiento puede pasar desapercibido en ocasiones, sobre todo en niños/as pequeños debido a su incapacidad para expresar emociones complejas o a inmadurez verbal (Eisenbruch, 1988; Stover y Berkowitz, 2005). La angustia que experimentan los menores se agrava ante sus dificultades a la hora de expresar mediante el lenguaje sus experiencias y sentimientos llegando a afectar a su salud mental y a la relación con los adultos, que pueden llegar a subestimar el alcance del trauma en los niños/as (Beiser et al., 2014; Ehnholt y Yule, 2006; Liu, 2017; Stover y Berkowitz, 2005). Este aspecto se agrava, según Jabbar y Betawi (2018), en menores refugiados, ya que su desconocimiento del idioma del país de acogida les dificulta aún más la expresión oral, llevándoles hasta casi dos años alcanzar el nivel de expresión de sus iguales en dicha lengua.

Para Betancourt y Khan (2008), los efectos de la violencia en los niños/as y su capacidad para hacerles frente dependerán en mayor medida a la presencia cercana de figuras de apego y adultos de confianza, y menos en la gravedad de la violencia sufrida u observada, ya que los menores buscan seguridad en sus cuidadores cuando se sienten en peligro o amenazados. Su bienestar depende en gran medida de la disponibilidad y respuesta de las figuras de apego, así que la actuación de la familia juega un rol principal en el bienestar emocional del menor (Halevi et al., 2016; Masten y Narayan, 2012). Ehntholt y Yule (2006) señalan que, en los casos en el que la madre o el padre tienen dificultades para lidiar con el estrés de la situación, los niños/as presentarán mayor estrés y se agravarán los efectos de la exposición al conflicto. A este respecto, Slone y Mann (2016) detectaron que estos menores sufren en mayor medida ansiedad por separación y dependencia excesiva.

Es tal la importancia de la cercanía de las figuras de apego que, en estudios sobre los efectos de la II Guerra Mundial en menores, se demostró que era preferible en términos psicológicos que estuvieran en zonas de bombardeos junto a sus familias, que alejados de estos y sin la disponibilidad de las figuras de apego (Eisenbruch, 1988; Henshaw & Howarth, 1941, citados en Betancourt y Khan, 2008). Los niños más pequeños sufrirán mayores síntomas de angustia si se les separa de sus adultos de referencia, respondiendo a esa separación con conductas regresivas o con un incremento de conductas agresivas, aunque los efectos más negativos se producirán en el caso de muerte o heridas graves a sus seres queridos (Masten y Narayan, 2012; Murray, 2002; Save The Children, 2017a).

La experiencia bélica afectará a los menores emocionalmente de manera significativa, ya que, debido a su inmadurez, no serán capaces en muchos casos de lidiar con la gran carga de ansiedad y estrés que soportan. La situación excederá su capacidad de comprensión y expresión emocional e interferirá con su autorregulación emocional, llevándoles a conductas agresivas. Además, la incapacidad de los niños/as de tres a seis años de expresar emociones complejas a través del lenguaje repercutirá en profundos traumas, que se agravarán en el caso de los refugiados por el desconocimiento del idioma o por la inexistencia de grupos de apoyo que comprendan las convenciones culturales del menor. Ha quedado demostrado que la presencia y apoyo de las figuras de apego es fundamental para minimizar los efectos del trauma en los más pequeños, convirtiéndose los adultos de referencia en un regulador de las emociones de los

menores. Por esto mismo, la separación de los cuidadores es uno de los factores que más agravará las consecuencias del conflicto a nivel emocional.

2.2.2 - LA REALIDAD SOCIAL DE LOS NIÑOS/AS PROCEDENTES DE ZONAS EN CONFLICTO: ELEMENTOS ASOCIADOS AL DESARROLLO SOCIO-MORAL

La guerra, para Betancourt y Khan (2008), supone un cambio drástico en el contexto social del niño/a, ya que conlleva la desestructuración de su día a día, la pérdida de seguridad y la desaparición de instituciones básicas para los menores como hospitales o escuelas. Estas alteraciones afectarán al desarrollo psicosocial y a la capacidad de adaptación al entorno del niño/a, la cual se ve agravada si a la pérdida de infraestructuras se suma la pérdida de miembros de su familia (Betancourt y Khan, 2008; Liu, 2017; Raboteg-Šarić, Žužul y Keresteš, 1994).

Según Simó (2017), los conflictos bélicos afectan también a los roles de los individuos, que se ven obligados a cambiarlos (convirtiéndose en refugiados) o los pierden (el niño no puede jugar por los peligros que le rodean, no puede estudiar porque no hay escuela, deja de ser hijo, hermano, amigo, etc.). Simó (2017) también señala los efectos negativos de la desaparición de las actividades rituales (actividades diarias como comprar, oficios religiosos, escolarización, deporte o cultura), ya que suponen un eje sociocomunitario y el vínculo entre vecinos y con los propios antepasados.

En esta destrucción o alteración de los sistemas o contextos sociales de los menores, la separación de los adultos de referencia será, para Janzen y Janzen (1999), la que más les afectará, ya que supondrá la ruptura de los vínculos de apego. Para Simó (2017), necesitan la conexión que brinda el apego, por lo que el contacto con sus figuras de referencia es esencial para un correcto desarrollo social. La pérdida de los familiares no será la única causa de la alteración en los vínculos de apego, que también puede deberse, según Santa Barbara (2006) al bajo estado emocional de unos padres y madres preocupados en subsistir y proteger a su familia.

Para Peña et al. (2007) la experiencia bélica tiene un gran impacto en las conductas de los menores, afectando a su capacidad de comunicación con los otros, dificultando las relaciones interpersonales y despertando sentimientos de odio y temor hacía los demás. A este respecto, Halevi et al. (2016) señalan que una incorrecta adquisición de las destrezas sociales puede interferir negativamente en el ajuste psicosocial que

precede al trauma, ya que conductas introvertidas o socialmente deficientes limitarán la capacidad de manejar el estrés a través de las relaciones interpersonales.

El contexto social también jugará un papel importante a la hora de mitigar o exacerbar los efectos del trauma, ya que, tal y como indican Betancourt y Khan (2008), cuanto menos apoyo social reciban los menores, mayores serán los problemas emocionales y conductuales de los menores. El estigma social en casos de violación puede llevar, según Santa Barbara (2006) a la marginalización de la propia víctima, mientras que en el caso de niños soldado, considerados a la vez víctimas y criminales, el rechazo de la comunidad aumenta (Betancourt y Khan, 2008). Para Tamashiro (2010), los niños soldado se enfrentan, en muchas ocasiones, a la pérdida de sus familias y la totalidad de su red social, lo que les deja en una situación de desamparo en la que deben sobrevivir por sí mismos. Además, según Williamson (2007), se produce una identificación con el grupo armado al ser durante mucho tiempo su único soporte social y fuente de identidad, lo que puede llevarles a no querer abandonarlo ante el miedo al rechazo o las represalias en sus comunidades de origen.

Según Slone y Mann (2016), el juego reflejará la temática del trauma y las emociones que ésta produce en el niño/a, llegando a convertirse en repetitivo y dejando de lado la imaginación en pro de temas relacionados con la experiencia traumática. Además, estos autores señalan que el juego simbólico será más inhibido, con menor interacción social y reflejará aspectos negativos como ansiedad o agresividad.

La religión o las ideas patrióticas de ensalzamiento del propio país frente al otro bando disminuyen la aparición de trastornos de salud mental y aceleran el proceso curativo, por lo que pueden ser considerados factores protectores (Ehnholt y Yule, 2006). Para Betancourt y Khan (2008) las ideas religiosas también potencian el sentimiento de pertenencia y pueden ayudar con la adaptación de los refugiados en una nueva comunidad. Además, las rutinas y ritos estructurados de las diferentes religiones aportan una sensación de orden y familiaridad que reduce el estrés y ayuda a paliar la apatía de vivir en campos de refugiados en circunstancias miserables y rutinarias, en ocasiones durante años (Betancourt y Khan, 2008; Santa Barbara, 2006).

En cuanto al desarrollo moral, Pearn (2003) señala que las experiencias de la niñez juegan un rol primordial a la hora de establecer lo que está bien o lo que está mal. En menores procedentes de zonas en conflicto, estas primeras experiencias están marcadas

por la violencia y la crueldad hacía otras personas que se da de manera sistemática en una guerra, lo que podría derivar en interiorizar la violencia como norma y como herramienta principal a la hora de resolver conflictos (Mahmood, 2016; Pearn, 2003).

Para Raboteg-Šarić et al. (1994), la exposición continuada a un conflicto bélico puede socavar reglas y normas adquiridas con anterioridad, sustituyéndolas por nuevas formas de ver el mundo en las que la violencia sea la manera de afrontar las relaciones interpersonales, además de ser la reacción más común situaciones estresantes o frustrantes. Estos autores señalan que, a la larga, hasta los valores de una sociedad pueden variar y asumir un incremento del nivel de violencia o agresión, lo que afectará a los aprendizajes y a la socialización de los menores. A este respecto, Qouta et al. (2008) expone que un entorno de violencia afecta a los menores a nivel cognitivo y emocional, les predispone a solucionar sus conflictos de manera agresiva y genera altos niveles de comportamiento antisocial, agravados en presencia de estilos educativos familiares autoritarios. Así mismo, Qouta et al. (2008) indica que, mientras que en contextos pacíficos la agresión disminuye con la edad, en contextos violentos aumenta.

Por otro lado, Raboteg-Šarić et al. (1994) y Slone y Mann (2016) defienden que la exposición a la violencia no tiene por qué tener necesariamente un impacto negativo en los niños/as, ya que, en estudios realizados por los autores, se demostró que menores de edades comprendidas entre tres y seis años potenciaron sus conductas prosociales en mayor medida que las agresivas. Qouta et al. (2008) señala que los estilos educativos familiares democráticos desembocan en bajos niveles de conducta agresivas o antisociales, incluso con exposiciones prolongadas y graves a la violencia.

Qouta et al. (2008) pone de manifiesto que el desarrollo moral de estos menores debe, además, enfrentarse con el adoctrinamiento y la propaganda de guerra, que generará contradicciones internas entre sus adquisiciones previas (una guerra es mala e inmoral) y las nuevas informaciones que recibe (nuestra guerra es buena, moral y gloriosa). Este adoctrinamiento tratará de ahondar en valores supremacistas (los propios soldados se ligan al honor o la bondad, mientras que se relaciona al enemigo con conceptos como crueldad o cobardía), consiguiendo que, como ha pasado en regiones controladas por el Estado Islámico, algunos menores adoctrinados puedan llegar a convertirse en fanáticos, perpetuar esos ideales y suponer un obstáculo para la paz (Mahmood, 2016; Qouta et al., 2008).

Respecto a los refugiados que llegan a un nuevo territorio, Berman (2001) señala que se encuentran desarraigados culturalmente, separados de familia, amigos y todo aquello que les es familiar. Por ello, los menores refugiados oscilan, según Eisenbruch (1988), entre los que abrazan los valores de su sociedad de acogida y reniegan de los suyos propios y aquellos que idealizan la cultura y valores que han dejado atrás, lo que suele acarrear problemas para pasar página y crear nuevos lazos con la cultura que les acoge. Los refugiados, a la hora de su adaptación, se enfrentan al rechazo y discriminación de algunos sectores de los países de acogida y a la aculturación, que puede conllevar la pérdida de sus raíces culturales o de su idioma o la escolarización en un idioma diferente, lo que provoca estrés en todos los miembros de la familia. (Çelik y Özpinar, 2017; Kirmayer et al., 2011)

La guerra puede afectar a la capacidad de adaptación al entorno y a la adquisición de una correcta competencia social. Los conflictos privarán a los menores de sus roles y rituales, despojándoles de la seguridad y de la protección de la vida comunitaria. El apoyo social es fundamental a la hora de mitigar los efectos del conflicto, por lo que, en el caso de niños/as soldado o víctimas de violencia sexual, dichos efectos serán más graves debido el estigma social. La experiencia bélica afectará a las conductas de niños y niñas y dificultará el establecimiento de relaciones interpersonales, llegando a producirse una incorrecta adquisición de destrezas sociales que les impactará negativamente a lo largo de su vida. La guerra provoca también la alteración de normas y valores previos, sustituyéndolos por otros basados en la violencia, y enfrenta a los menores al peligro del adoctrinamiento en valores basados en el odio y la exclusión. Los migrantes forzosos, además de haber permanecido en un entorno de violencia que puede desembocar en el desarrollo de conductas prosociales o agresivas, sufren también el desarraigo y la aculturación, que puede suponer la pérdida de sus raíces culturales, además de hacer frente al rechazo de una parte de la sociedad de acogida.

2.2.3 - LA IDENTIDAD PERSONAL DE LOS NIÑOS/AS PROCEDENTES DE ZONAS EN CONFLICTO: ELEMENTOS ASOCIADOS AL DESARROLLO PERSONAL

Las consecuencias de la guerra y la posterior huida conllevan también efectos en el desarrollo personal, ya que, según Peña, et al. (2007), pueden acarrear desajustes que se reflejen en una pérdida de autoestima al generarse sentimientos de inferioridad y odio. Clemes (2001) relaciona una baja autoestima a escasa creatividad, desconfianza o al

desarrollo de conductas agresivas o desafiantes, cuya percepción por parte de los demás afectará a su vez a la autovaloración de la persona, conformando un círculo vicioso.

Clemes (2001) expone que los menores con baja autoestima evitarán situaciones que les causen ansiedad, pedirán ayuda o se negarán a hacer tareas solos, harán declaraciones negativas sobre sí mismos, sentirán que los demás no les valoran, culparán a otros por sus puntos débiles y criticarán a los demás, se dejarán influenciar por los demás con facilidad, presentarán baja tolerancia a la frustración, se sentirán incapaces, expresarán un rango limitado de emociones y sentimientos y serán celosos.

Los niños/as de estas edades, según Redón (2011), aprenden a descubrirse a través de los otros, relacionándose, comparándose y diferenciándose, por lo que, para Eisenbruch (1988), el desplazamiento forzoso rompe con los lazos que la persona mantiene con otros seres humanos, lugares físicos, agentes sociales o instituciones, lo que repercute en la comprensión individual que el individuo tiene de su propio entorno, afectando a su propia concepción. Eisenbruch (1988) defiende que el desplazamiento forzoso conlleva el desarraigo del individuo, lo que altera la continuidad de la construcción individual del concepto de identidad. El autor llega a afirmar que dicha migración forzada amenazaría la propia identidad personal. El proceso de aculturación pondrá también en riesgo la identidad cultural, étnica y religiosa de los menores, al ser, posiblemente, los únicos representantes de su cultura, etnia o religión entre sus iguales (Kirmayer et al., 2011).

Liu (2017), por su parte, expone que los efectos en el desarrollo personal de menores que han estado en contacto directo con la violencia producida en un conflicto dependen en gran medida de la mediación familiar. El autor señala que los estilos educativos familiares son un aspecto determinante en las reacciones de los menores frente al estrés agudo y el trauma que sobreviene de una situación de conflicto y desplazamiento forzoso. Para Liu (2017), los estilos educativos familiares autoritarios redundarán en un menor número de conductas resilientes, lo que desembocará en mayor dependencia de los demás a la hora de afrontar las secuelas de la situación bélica, mayor inseguridad, peor autoconcepto y una autoestima más baja. Por otro lado, Liu (2017), defiende que los estilos educativos familiares democráticos proporcionan apoyo emocional, facilitan la comunicación (respondiendo preguntas y dando explicaciones de manera abierta) y aportan seguridad a los menores, lo que ayudará a reducir los efectos traumáticos, dará lugar a un autoconcepto realista y potenciará la autoestima.

Los menores desplazados se enfrentan al desarraigo, que romperá con sus vínculos emocionales con su comunidad y su entorno, lo que afectará a la construcción de su identidad a través de los demás. Por otro lado, la aculturación al llegar a un nuevo país también pondrá en riesgo la identidad cultural, étnica y religiosa de los menores. En cuanto a las experiencias vividas en el conflicto y en la migración hasta el país de destino, tendrán efectos negativos en la autoestima del menor, provocando desconfianza, baja tolerancia a la frustración y conductas agresivas o desafiantes. Dichos efectos en el desarrollo personal del menor estarán influidos directamente por los educativos familiares, que, en el caso de los estilos democráticos, pueden suavizarlos y lograr una mejora en el autoconcepto y la autoestima, o que, en el caso de estilos más autoritarios, reducirán la resiliencia, aumentarán la dependencia y la inseguridad y tendrán una incidencia negativa en el autoconcepto y la autoestima.

OBJETIVOS DEL TFG:

Objetivo general:

- Elaborar una propuesta de intervención que facilite la adaptación y potencie el desarrollo integral de menores procedentes de zonas en conflicto en la etapa de Educación Infantil.

Objetivos específicos:

- Identificar y profundizar, a nivel teórico, en los hitos evolutivos asociados al desarrollo emocional, socio-moral y personal en la etapa de tres a seis años.
- Identificar, a nivel teórico, elementos e implicaciones evolutivas asociadas al desarrollo emocional, socio-moral y personal de niños procedentes de zonas en conflicto de entre tres y seis años.
- Plantear y diseñar una propuesta de intervención inclusiva para tercer curso de Educación Infantil basada en los hitos evolutivos de referencia respecto al desarrollo emocional, socio-moral y personal, que aborde las competencias emocionales básicas, la adquisición de normas y valores, la resolución dialogada de conflictos, la adquisición de un autoconcepto y autoestima adecuados, la adaptación psicosocial en los diferentes contextos del niño/a y la implicación de las familias.
- Analizar críticamente, a nivel teórico, la viabilidad de la propuesta de intervención respecto a los objetivos planteado.

PLANTEAMIENTO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN:

1.- JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA:

Constantemente expuestos a la guerra, la angustia y la incertidumbre, los niños y las niñas viven en un estado de “estrés tóxico”, lo cual tiene unos efectos inmediatos, dañinos y enormes sobre ellos [...]. Si no son tratados, las consecuencias a largo plazo pueden ser incluso mayores y dañar su salud mental y física para el resto de sus vidas. (Save The Children, 2017a, p. 7)

El proyecto que se plantea tiene como título “Marhaba!”, que significa hola en árabe, y tiene como objetivo desarrollar una intervención educativa dirigida a facilitar la adaptación de menores procedentes de zonas en conflicto y potenciar su desarrollo integral.

El número de menores que llegan a nuestro país huyendo de la violencia aumenta cada año, por lo que su presencia en las aulas de Educación Infantil está asegurada (Segarra, 2018; Save the children, 2018). Estos menores arrastran consigo las experiencias traumáticas que han vivido y los efectos de la angustia y el estrés provocado por la situación bélica y la posterior migración forzosa, lo que afecta a su desarrollo y les predispone a presentar conductas desadaptativas y un abanico de trastornos relacionados con la salud mental (Attanayake et al., 2009; Ehntholt y Yule, 2006; Freh, 2015; Landers, 1998; Liu, 2017; Massad et al., 2009; Masten y Narayan, 2012; Miller y Rasmussen, 2009; Save The Children, 2017a; Slone y Mann, 2016; Stover y Berkowitz, 2005; Williamson, 2007).

Tal y como exponen Evans (1996), Ehntholt y Yule (2006), Kalksma-Van Lith (2007), Murphy et al. (2018) y Save The Children (2017a), las consecuencias no desaparecen por sí mismas, sino que, si no se actúa, empeorarán y tendrán menos posibilidades de remisión. Además, la llegada a un país nuevo, en ocasiones con una cultura e idioma diferentes, supone un impacto muy grande para los menores migrantes, lo que sumado a un posible rechazo de la población nativa, no hará sino empeorar la situación de los menores (Berman, 2001; Celik y Özpınar, 2017; Eisenbruch, 1998; Thabet et al., 2002).

Por ello, es imprescindible desarrollar propuestas educativas que traten de paliar algunos de los efectos derivados del estrés tóxico vivido durante el conflicto bélico.

Como numerosos estudios han demostrado (Beiser et al., 2014; Ehntholt y Yule, 2006; Eisenbruch, 1988; Jabbar y Betawi, 2018; Liu, 2017; Stover y Berkowitz, 2005), para paliar los efectos del trauma, es necesario ayudar a los menores, que en muchos casos pueden desconocer el idioma, a identificar y expresar sus sentimientos (Jabbar y Betawi, 2018; Janzen y Janzen, 1999; Simó, 2017; Stover y Berkowitz, 2005) y a autorregular la angustia y el estrés (Qouta et al., 2008; Save The Children, 2017a), así como las reacciones agresivas o desadaptativas que producen.

Así mismo, es necesario revertir los efectos de la violencia y el odio en la moralidad de los menores (Raboteg-Šarić et al., 1994), reconduciendo su desarrollo moral hacia actitudes y valores basados en la paz, el diálogo y el respeto. También se incidirá en la resolución pacífica de conflictos y el desarrollo de conductas prosociales y de ayuda como forma de contrarrestar la alta incidencia de comportamientos agresivos (Qouta et al., 2008). Por otro lado, se trabajará el establecimiento de normas y consecuencias de su incumplimiento con el objetivo de que los menores interioricen aquello que está bien y lo que está mal, ya que este aspecto, según indican Mahmood (2016) y Pearn (2003), este posiblemente distorsionado debido a sus experiencias anteriores.

La condición de refugiados implica desarraigo e incertidumbre al enfrentarse a una sociedad y cultura en muchos casos diferente, lo que aumenta los factores estresantes (Attanayake et al., 2009; Berman, 2001). Para Eisenbruch (1988), Çelik y Özpınar (2017) y Kirmayer et al. (2011), el proceso de aculturación pone en riesgo el mantenimiento de las propias raíces culturales y los rasgos de identidad, aunque también puede producirse un rechazo frontal a la nueva sociedad y una idealización de lo que se deja atrás. Es, por tanto, imprescindible facilitar una correcta adaptación de los menores y sus familias, normalizando su situación entre las familias y el alumnado y potenciando el respeto e intercambio cultural como fuente de riqueza mutua.

Para favorecer la socialización se incluirá a recursos de tiempo libre y educación no formal del entorno del menor, ya que, según indica Save The Children (2017a), que los menores cuenten con lugares en los que jugar y socializar es esencial para su normal desarrollo y una herramienta eficaz para manejar el estrés. En la misma línea, Diab, Punamäki, Palosaari y Qouta (2014) señala que la interacción social con los iguales repercute en mejoras comunicativas y en la expresión y regulación emocional, mientras que la aceptación social de menores de su edad y el establecimiento de relaciones de

amistad incide positivamente en su identidad y autoestima, aumentando sus sentimientos de competencia social y valía personal.

Los efectos del conflicto repercuten también en la autoestima y en el autoconcepto de los menores, dificultando la construcción de su propia identidad personal, cultural y religiosa. Por ello será necesario incidir en el establecimiento de un autoconcepto adecuado en el que se incluyan las características y raíces culturales propias del niño/a y en el refuerzo de su autoestima, dañada por las experiencias traumáticas que ha soportado. Este proceso deberá desarrollarse mediante un trabajo de construcción individual, pero también grupal, ya que, de acuerdo a las ideas de Redón (2011), en esta etapa aprenden a descubrirse a través de la interacción con los otros. Además, esta propuesta hará uso del refuerzo grupal debido a la gran importancia que, según Betancourt y Khan (2008), tiene el soporte social para la autoestima de los menores.

Por último, y a la luz de lo expresado por numerosos autores como Betancourt y Khan (2008), Dybdahl (2001), Ehntholt y Yule (2006), Eisenbruch (1998), Feldman et al., (2013), Garabino, Kostenly y Dulbrow (1991), citados en Janzen y Janzen (1999), Halevi et al. (2016), Liu (2017); Masten y Narayan, (2012), Save The Children (2017a), Slone y Mann (2016) y Slone y Shoshani (2017), es imprescindible incluir en la intervención a las familias, ya que su nivel de estrés, habilidades familiares, estilo de crianza y capacidad de adaptación a la nueva sociedad repercutirán en minimizar los efectos del trauma en los menores, mejorar su bienestar y potenciar un correcto desarrollo.

La edad para la que se plantea la propuesta educativa será la comprendida entre los cinco y los seis años, es decir, para el tercer curso de Educación Infantil. Esta elección se justifica en el desfase cognitivo y curricular que arrastran los menores procedentes de zonas en conflicto (Dybdahl, 2001; Forum on investing in young children globally et al., 2016; Halevi et al., 2016; Miller y Jordans, 2016; Qouta et al., 2008; Santa Barbara, 2006, Save The Children, 2017b; Stover y Berkowitz, 2005), por lo que se cree que a esta edad pueden estar más preparados para alcanzar los objetivos propuestos. De todas maneras, las actividades están diseñadas para ser realizadas con éxito por niños/as con grados de desarrollo variado, por lo que pueden ser fácilmente adaptadas a edades inferiores.

2.- PREMISAS METODOLÓGICAS:

Los principios metodológicos que guían la intervención se ajustan a los recogidos por la normativa estatal (Ley orgánica 2/2006 del 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013 del 9 de diciembre, de Mejora de la Calidad Educativa) y autonómica (Orden del 28 de marzo de 2008 del Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón).

El proyecto educativo está dirigido a conseguir aprendizajes globalizados buscando el desarrollo integral del alumnado. Además, tiene en cuenta la atención inclusiva e individualizada al alumnado, respetando los ritmos de desarrollo de cada educando y planteando la intervención teniendo en cuenta el nivel de desarrollo de todo el alumnado. Este proyecto responde así a la función de la escuela como compensadora de desigualdades, tratando de plantear actividades centradas en las necesidades detectadas, que permitan la participación de todos los educandos y que potencien el desarrollo sean cuales sean sus características personales.

La organización de espacios, actividades, tiempos y agrupamientos se realiza persiguiendo siempre fines educativos y tratando de conseguir un ambiente acogedor en el que los alumnos se sientan seguros. Las actividades están orientadas a la acción, potenciando el trabajo vivencial y activo a través de la experimentación directa (exploración, manipulación y observación), y fomentando la construcción personal como forma de obtener aprendizajes significativos. También se incide en el trabajo colaborativo o cooperativo que permite desarrollar una correcta socialización entre el alumnado, potenciando las interacciones positivas como forma de aprendizaje y el desarrollo de valores de respeto, ayuda mutua y diálogo.

Se lleva a cabo, pues, un proceso de enseñanza aprendizaje constructivista que prima la autonomía del menor y que sitúa al maestro en el papel de mediador y guía del proceso. La intervención del docente está también guiada por el respeto y la afectividad, dando a los niños/as el tiempo necesario para alcanzar los objetivos, diseñando actividades que faciliten oportunidades de aprendizaje y entendiendo el error como una posibilidad de mejora.

Debido al desfase cognitivo y curricular que presentan los menores procedentes de zonas en conflicto (Beiser et al., 2014; Ehntholt y Yule, 2006; Janzen y Janzen, 1999;

Stover y Berkowitz, 2005) y al más que probable desconocimiento del idioma, la intervención se adaptará tratando de evitar situaciones en las que sea necesario el uso de la lectoescritura. Para ello, se basará en explicaciones y actividades con una gran carga visual, contando con el apoyo de dibujos, pictogramas o fotografías para facilitar la comprensión y el desempeño de todo el alumnado (Lozano, Cerezo y Angosto, 2013; Polanco, 2008).

En la misma línea, y ante la necesidad de expresar sus sentimientos detectada en la revisión bibliográfica previa, se utilizarán medios de expresión alternativos como el arte o las dramatizaciones cercanas al juego simbólico. Simó (2017) señala al dibujo como herramienta para la comunicación verbal y exploración de sentimientos y al juego como facilitador de la introspección y la liberación de emociones negativas.

Si tenemos en cuenta la edad a la que nos estamos refiriendo, gran parte del aprendizaje se hará por medio del juego (Garaigordobil, 2005). El juego simbólico, tal y como señala Lillard (2017), alcanza su máximo desarrollo entre los tres y los cinco años y supone una herramienta indispensable para que experimenten situaciones sociales, ensayen la forma de relacionarse con los demás y pongan a prueba su interpretación de signos y convenciones sociales. Además, Prieto y Medina (2005) apuntan que el juego simbólico ayudará también a ir interiorizando el contexto cultural en el que se desarrolla. López et al. (2013) exponen que este tipo de juego, unido a los de lucha y, al final de esta etapa, a la irrupción de los juegos de reglas, permitirá afinar su competencia social, traduciéndose en el desarrollo de la cooperación, la competitividad, el respeto a los turnos, las conductas prosociales y el respeto a las normas.

Otra herramienta metodológica será abrir la intervención más allá de los muros del aula y complementarla con el entorno más próximo. Siguiendo las ideas de Diab et al. (2014), se hará uso de los recursos municipales de ocio, deporte y tiempo libre para favorecer la socialización y la adquisición de nuevas experiencias. Además, se pondrá en contacto a los menores y sus familias con los agentes sociales del contexto más próximo, incluyéndolos más en la vida comunitaria y favoreciendo su adaptación y la aceptación por parte de la población nativa.

Por último, la coordinación con las familias es un eje central de la propuesta, ya que la educación de los hijos debe ser compartida entre el contexto escolar y familiar. Además, en el caso de los menores procedentes de conflictos, como ponen de manifiesto

Feldman et al. (2013), Massad et al. (2009), Masten y Narayan (2018) y Slone y Shoshani (2017), la implicación de la familia y su participación en el día a día del centro tiene una repercusión directa en el bienestar del niño. Por ello, la escuela se debe abrir a las familias para darles un punto de encuentro en el que poder descubrirse, ayudarse y aprender juntas, además de pedirles su colaboración para implementar algunas de las actividades en el aula.

3.- OBJETIVOS DE LA PROPUESTA:

Objetivo general:

- Abordar componentes relacionados con el desarrollo emocional, sociomoral y personal de niños/as procedentes de zonas en conflicto para favorecer un mayor ajuste psicosocial en la sociedad de destino.

Objetivos específicos:

- Mejorar en la identificación y expresión de emociones.
- Exteriorizar las emociones básicas de alegría, tristeza, ira y miedo a través de diferentes formas de expresión.
- Aprender técnicas que permitan una mejor gestión de los impulsos, las emociones y las interacciones sociales.
- Practicar e interiorizar el uso de respuestas empáticas y conductas prosociales de apoyo y consuelo.
- Conocer las diferentes realidades presentes en el aula, compartiendo los rasgos y valores culturales propios.
- Conocer recursos educativos, culturales y deportivos del entorno cercano.
- Interiorizar las normas y valores de la sociedad.
- Definir un autoconcepto ajustado a través de la identificación de rasgos definitorios positivos.
- Desarrollar una autoestima adecuada aprendiendo a valorarse y mediante el refuerzo positivo de los compañeros/as de aula.
- Reducir el estrés emocional y el sentimiento de desarraigo en el seno familiar, potenciando las habilidades parentales de manera que repercutan en el bienestar y desarrollo integral de los menores.


4.- DESCRIPCIÓN DE LOS BLOQUES DE ACTIVIDADES

Se han diseñado cinco bloques de actividades asociados, cada uno de ellos, a un ámbito de actuación. Cada bloque de actividades contará con unos objetivos asociados a los objetivos específicos de la propuesta y estará compuesto por un conjunto de actividades que se desarrollarán en periodos de tiempo variables. La estructuración de las actividades es igual en los cinco bloques de actividades: presentación de la actividad en asamblea, implementación de la actividad y cierre reflexivo en asamblea en el que se expresan las impresiones, sentimientos o dudas que haya provocado la tarea. Los bloques de actividades 1, 2 y 4 cuentan con cuatro actividades cada uno, el bloque de actividades 3 cuenta con cinco actividades y, por último, el bloque de actividades 5 no cuenta con un número fijo de actividades al estar su realización condicionada por la disposición de las familias. (Consultar Tabla 2)

La temporalización de cada bloque de actividades responde a las actividades que incluye y a los objetivos que trata de alcanzar. Los tres primeros bloques de actividades arrancan a comienzo del curso, en concreto una o dos semanas después de comenzar, para dar tiempo a que los educandos se centren en las rutinas de aula. En cuanto a su duración es diferente en cada caso. El bloque de actividades 1 se prolonga a lo largo de cinco semanas, el bloque de actividades 2 tiene una duración de 4 semanas y el bloque de actividades 3 ocupa todo un trimestre. El bloque de actividades 4 comienza a la finalización del bloque de actividades 1, y dura cinco semanas, mientras que las actividades del bloque de actividades 5 se realizan un día en semana a lo largo de todo el curso escolar. (Consultar Tabla 3)

Tabla 3. *Temporalización de los bloques de actividades a lo largo del trimestre.*

OCTUBRE							NOVIEMBRE							DICIEMBRE						
L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D
2-a	3-a		3-a	1-a						3-a	1-d (3)									
2-b	3-a	1-b					4-a (1)	3-a		3-a				4-a (2)	3-a		3-a			
2-c	3-a	3-c	3-a	1-c			4-b	3-a	3-d	3-a					3-a	3-e	3-a			
2-d	3-a		3-a	1-d (1)			4-c	3-a		3-a					3-a		3-b			
1-d (2)	3-a						4-d	3-a		3-a										

Días no lectivos 





Bloque de actividades 1 
 Bloque de actividades 2 
 Bloque de actividades 3 
 Bloque de actividades 4 

Tabla 2. *Bloques de actividades, actividades que los componen y días de realización.*

Bloques de actividades	Actividades	Días de realización
<p>Bloque 1:</p> <p><i>¿Cómo estás?</i></p>	<p>1-a) Burbujas de recuerdos</p> <p>1-b) Pulseras emocionales</p> <p>1-c) Teatros</p> <p>1-d) Me tranquilizo</p>	<p>1a y 1c: Viernes</p> <p>1b: miércoles por el puente del Pilar</p> <p>1d: abarca tres periodos, dos viernes y un lunes</p>
<p>Bloque 2:</p> <p><i>Así sí</i></p>	<p>2-a) Normas y consecuencias</p> <p>2-b) Valoramos</p> <p>2-c) El puente</p> <p>2-d) La tortuga</p>	<p>Lunes</p>
<p>Bloque 3:</p> <p><i>Somos</i></p>	<p>3-a) Mi historia</p> <p>3-b) Fiesta en familia</p> <p>3-c) A la fresca</p> <p>3-d) Ratilla de biblioteca</p> <p>3-e) Al tiempo libre</p>	<p>3a: Martes y Jueves</p> <p>3b: Jueves</p> <p>3c, 3d, 3e: Miércoles</p>
<p>Bloque 4:</p> <p><i>It's all about me</i></p>	<p>4-a) Asientos personalizados</p> <p>4-b) Mi tesssoooooo</p> <p>4-c) ¿Quién soy?</p> <p>4-d) ¿Qué me hace feliz?</p>	<p>Lunes</p>
<p>Bloque 5:</p> <p><i>Lazos</i></p>	<p>No hay un número definido de actividades.</p>	<p>Viernes</p>

BLOQUES DE ACTIVIDADES

Bloque de actividades 1. “¿Cómo estás?”

Justificación:

En este bloque se aborda el desarrollo emocional y, en concreto, las competencias emocionales básicas, buscando que los niños/as profundicen en la identificación de sus sentimientos para poder expresarlos y aprender a actuar ante sus manifestaciones. También se trata de primar las conductas prosociales, empáticas y colaborativas frente a conductas agresivas o desadaptadas y practicar el autocontrol.

Bloque de actividades 2. “*Así sí*”

Justificación:

Este bloque se centra en el desarrollo moral, explicando y consensuando las normas y valores que rigen la vida en el aula (estableciendo con claridad aquello que está bien y mal) y el contexto escolar. Además, se dejan claras las consecuencias de su incumplimiento, se acuerdan las penalizaciones que acompañaran a cada infracción y se aborda la resolución dialogada de conflictos fomentando un clima de dialogo, respeto y participación.

Bloque de actividades 3. “*Somos*”

Justificación:

Este bloque incide en el desarrollo social y está dirigida a favorecer la adaptación y el ajuste psicosocial del alumnado, involucrando para ello al contexto familiar y a la comunidad. Para ello, se contará con la presencia de las familias en el aula y los educando saldrán en tres ocasiones del centro para conocer recursos de ocio cercanos.

Bloque de actividades 4. “*It’s all about me*”

Justificación:

El bloque se ocupa de trabar el desarrollo personal y busca fomentar la formación de un autoconcepto ajustado y de contrarrestar la baja autoestima de manera grupal. Las actividades planteadas se basan en el refuerzo grupal y en el conocimiento mutuo como forma de aumentar la autoestima y facilitar la construcción del autoconcepto.

Bloque de actividades 5. “*Lazos*”

Justificación:

Por último, este bloque se centra en la intervención educativa con las familias de los educandos. Se trata de una escuela de familias que tratará de fomentar un estilo de crianza saludable y potenciar la adaptación y socialización de las familias refugiadas, con la intención de que repercuta en el bienestar de los menores y en potenciar su correcto desarrollo. Se realizará a lo largo del curso escolar, un día a la semana y en actividades de noventa minutos. Así mismo, estará abierta a los niños/as y a sus hermanos/as comprendidos entre los cero y los seis años, ya que se buscará potenciar un apego seguro y la interacción positiva entre la familia y los menores.

En cuanto a los objetivos concretos y las actividades de cada bloque de actividades, pueden consultarse en el Anexo 1.

ANÁLISIS CRÍTICO DE LA PROPUESTA Y CONCLUSIONES

El proyecto planteado en este TFG supone una intervención a nivel de aula para favorecer un correcto desarrollo de los menores procedentes de zonas en conflicto, así como para incidir en aquellos aspectos en los que, a raíz de las situaciones traumáticas experimentadas, puedan presentar mayores dificultades. Para ello, la propuesta de intervención realizada se ha basado en el análisis realizado acerca de los hitos evolutivos presentes en niños/as normatípicos para el desarrollo emocional, socio-moral y personal. El proyecto, dirigido a la totalidad del aula al abordar aspectos del desarrollo relevantes para todo el alumnado, trata también de facilitar la adaptación del menor para minimizar los efectos de los estresores postinmigración (Celik y Özpınar (2017; Dybdahl, 2001; Eisenbruch, 1998; Murphy et al., 2018; Simó, 2017; Stover y Berkowitz, 2005; Thabet et al., 2002). Se trabaja también con las familias con el objetivo de que su correcta adaptación y socialización repercutan en la estabilidad en el hogar y en el bienestar del menor (Feldman et al., 2013; Massad et al., 2009; Masten y Narayan, 2018; Slone y Shoshani, 2017). Para ello, siguiendo las ideas de Diab et al. (2014), Masten y Narayan (2012) y Miller y Rasmussen (2009), la intervención planteada se abre a los agentes del barrio y al resto de la comunidad educativa.

El proyecto planteado abarca cinco bloques de actividades, estando uno de ellos, de acuerdo a las aportaciones de Massad et al. (2009) y Miller y Rasmussen (2009) de priorizar la intervención psicosocial, dirigida en especial a las familias, aunque incluye al alumnado y a sus hermanos más pequeños de la etapa de infantil (de cero a seis años). Cada uno de los otros cuatro bloques de actividades aborda un ámbito de actuación tratado en este trabajo (desarrollo emocional, social, moral y personal) y, aunque su temporalización está repartida a lo largo del curso, el hecho de que sean actividades muy abiertas permitirá enlazarlas con los contenidos marcados por la programación didáctica.

La propuesta planteada responde a los principios metodológicos recogidos en la legislación estatal (Ley orgánica 2/2006 del 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013 del 9 de diciembre, de Mejora de la Calidad Educativa) y autonómica (Orden del 28 de marzo de 2008 del Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón) y trata de ser una intervención educativa encaminada a compensar necesidades concretas de una parte del alumnado y reforzar al resto de

educandos en diversos aspectos del desarrollo. A este respecto, los bloques de actividades planteados pueden complementar las actuaciones referidas a la recepción y adaptación del alumnado inmigrante que, tal y como estipula el Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón, recoge en el Plan de Atención a la Diversidad del Centro, pero incidiendo en las especiales características y necesidades que presentan los menores refugiados procedentes de zonas en conflicto.

De acuerdo a los principios metodológicos marcados por la normativa autonómica (Orden del 28 de marzo de 2008), las actividades priman la construcción personal del alumnado, la experimentación directa y se basan en aprendizajes compartidos y cooperativos entre iguales, fomentando valores de apoyo mutuo, respeto y dialogo. Tal y cómo indican Garaigordobil (2005) y Lillard (2017), el juego es una herramienta educativa indispensable en esta etapa, por lo que está presente en toda la propuesta, incluyéndose elementos del juego representativo de la edad elegida, el juego simbólico, como las dramatizaciones. La labor del maestro se ciñe al diseño y presentación de actividades de aprendizaje, guiando y dejando hacer al alumnado e interviniendo solo para facilitar el dialogo en la asamblea o en la puesta en común final, reconduciendo la situación o prestando apoyo solo si es necesario (Mejía, 2005).

Se ha tratado de potenciar la expresión mediante elementos artísticos orales o literarios para superar los desfases curriculares y evitar los efectos negativos de la falta de fluidez en castellano (Beiser et al., 2014; Ehntholt y Yule, 2006; Jabbar y Betawi, 2018; Janzen y Janzen, 1999; Simó, 2017; Stover y Berkowitz, 2005), primándose el uso de imágenes y pictogramas para facilitar la comprensión de todo el alumnado (Lozano et al., 2013; Polanco, 2008). Además, como indican Salinas, Araújo, Jarabo y Vázquez (2010), se ha aprovechado la gran curiosidad que sienten los niños/as de esta edad por todo aquello que les rodea como herramienta de aprendizaje, dirigiéndola hacia sus propios compañeros y posibilitando momentos concretos para que puedan satisfacerla planteando preguntas con libertad.

Siguiendo las aportaciones de Feldman et al. (2013), Massad et al. (2009), Masten y Narayan (2018) y Slone y Shoshani (2017) sobre los beneficios de la incorporación de las familias a la intervención, la coordinación familia-centro escolar queda reflejada en

dos de los bloques de actividades, aunque colaborarán en varias actividades de otros bloques, y se ha tratado de fortalecer la unión en la comunidad educativa mediante actividades formativas. Por último, la apertura del proceso de enseñanza-aprendizaje a entornos comunitarios, apoyada por las ideas de Diab et al. (2014), Masten y Narayan (2012) y Miller y Rasmussen (2009), se consigue mediante las salidas planteadas, que engloban servicios educativos, sociales y culturales que complementen el desarrollo integral de los menores.

Se ha adecuado la propuesta a las características concretas que presentan los menores procedentes de zonas en conflicto, tratando en primer lugar de mejorar su capacidad de identificar y expresar emociones y teniendo en cuenta sus limitaciones, tanto por nivel desarrollo cognitivo como por el posible desconocimiento del idioma, a la hora de usar el lenguaje (Jabbar y Betawi, 2018; Eisenbruch, 1988; Freh, 2015; Janzen y Janzen, 1999; Simó, 2017; Stover y Berkowitz, 2005). También se han diseñado actividades orientadas a la gestión de las emociones y a la autorregulación de sentimientos de angustia o estrés (Qouta et al., 2008; Save The Children, 2017a; Slone y Mann, 2016).

La propuesta incide también en facilitar el proceso de adaptación, pero tratando de que el niño mantenga su identidad cultural y la comparta con sus compañeros/as, así como de explicar y normalizar entre el alumnado la situación de migración forzosa (Kirmayer et al., 2011; Berman, 2001). En este proceso se trata también de incluir al niño/a en el contexto comunitario a través de salidas a servicios públicos de referencia. Por otro lado, se abordan las normas y valores presentes en nuestra sociedad y se hace hincapié en primar la resolución dialogada de conflictos frente a actitudes violentas (Pearn, 2003; Qouta et al., 2008; Raboteg-Šarić et al., 1994).

En cuanto al desarrollo personal, la propuesta trata, a través del refuerzo grupal defendido por Betancourt y Khan (2008) y de la interacción positiva, de paliar la baja autoestima y de reconstruir un autoconcepto ajustado que incluya elementos identitarios de sus raíces culturales y de su nueva vida en España (Eisenbruch, 1988; Redón, 2011; Peña, et al., 2007). Por último, se dedica un bloque de actividades entero a mejorar el ajuste psicosocial de la familia y a facilitar su adaptación con el objetivo de repercutir indirectamente en el bienestar de los menores (Betancourt y Khan, 2008; Ehntholt y Yule, 2006; Halevi et al., 2016; Janzen y Janzen, 1999; Liu, 2017; Massad et al., 2009; Masten y Narayan, 2012; Santa Barbara, 2006; Slone y Mann, 2016).

En cuanto a las limitaciones que presenta este TFG, la principal se encuentra en no haber planteado un sistema de evaluación que permita analizar la idoneidad de la propuesta, validez de las actividades y grado de cumplimiento de los objetivos. La evaluación, tal y como indica Bejarano (2011), es una parte esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje y engloba la propuesta diseñada, el alumnado y el desempeño docente del maestro, debiendo ser un proceso global, continuo y formativo, de manera que abarque todo el proceso y sirva para introducir mejoras. Así mismo, la autora especifica que un proceso evaluativo debe contar con tres fases: evaluación inicial o diagnóstica en la que se detecten las necesidades y los conocimientos previos; formativa a lo largo de la implementación del proyecto para ir detectando errores o puntos fuertes que permitan ajustar la intervención; y final, que recoja los datos globales de la intervención y permita conocer el grado de consecución de los objetivos planteados. En el caso de esta propuesta educativa, si atendemos a lo expuesto por Bejarano (2010), debería contar con una evaluación realizada por el maestro que incluya el propio proyecto y el desempeño de los educandos y de sí mismo (autoevaluación docente), abriéndola además a la valoración del proceso de enseñanza aprendizaje por parte de familias y alumnado.

Otra limitación encontrada ha sido la imposibilidad de implementar la propuesta o parte de sus actividades por falta de tiempo y por no tener acceso a ningún menor procedente de zonas en conflicto. Este hecho ha impedido comprobar si las actividades funcionaban, resultaban motivadoras o tenían los efectos esperados en los niños/as, así como realizar modificaciones o propuestas de mejora.

Ligada a esta limitación se encuentra la referida a no haber podido contextualizar la intervención, tanto en un contexto concreto como en relación a un alumnado determinado. Para Cabello (2011), la contextualización es imprescindible para la adquisición de aprendizajes significativos y la motivación del alumnado, más aún si tiene en cuenta los intereses de los niños/as. En el caso de menores procedentes de zonas en conflicto esta importancia es aún mayor, ya que, tal y como exponen Beiser et al. (2014), Masten y Narayan (2018) y Tol et al (2014), las consecuencias del trauma varían mucho en cada caso al influir factores como la edad, exposición al conflicto, situación familiar o características personales. A pesar de ello, el proyecto planteado es inclusivo y fácilmente adaptable, ya que está diseñado para ser implementado con alumnado de muy diferente nivel curricular y de desarrollo, además de haberse tenido

en cuenta las principales características y los desfases en el desarrollo más comunes en los menores procedentes de zonas en conflicto. Además, las actividades diseñadas se basarán, en gran medida, en los conocimientos y experiencias previas de los menores con los que se desarrolle en el futuro, por lo que estarán relacionadas con sus características personales como forma de aumentar su motivación e interés.

Por otro lado, la no inclusión de las habilidades sociales puede ser considerada otra limitación debido a que, según Dongil y Cano (2014), Fernández-Cabezas, Benítez, Fernández, Justicia y Justicia-Arráez (2011) y Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein (1989), son la herramienta que posibilita una adecuada interacción y permiten adaptarse con éxito a las conductas que la sociedad califica de deseables. En la misma línea se sitúan Monjas (2007), Lacunza (2010) y Lacunza y Contini de González (2009), defendiendo que son imprescindibles para ser socialmente competente y que facilitan la adaptación a nuevos contextos y el desarrollo de conductas prosociales. Por último, González, Rodríguez y Leiva (2016) señalan la estrecha relación de las habilidades sociales con las normas y valores, ya que suponen la expresión de lo marcado por estos elementos, mientras que Fernández-Cabezas et al. (2011) y Lozano (2012) las ligan a la resolución dialogada de conflictos y la prevención de conductas agresivas o desadaptativas.

Las propias limitaciones del trabajo pueden convertirse en el punto de partida para futuras líneas de trabajo, como la posibilidad de implementar la propuesta, acompañada del diseño de un sistema de evaluación que permita analizar la validez de las propuestas y su adecuación al cumplimiento de los objetivos planteados (Bejarano, 2011). La puesta en práctica de los diferentes bloques de actividades y actividades con alumnado procedente de zonas en conflicto permitiría analizar su validez y, mediante los datos obtenidos por la evaluación, ajustar y mejorar la intervención.

También sería interesante abordar un estudio de cómo los conflictos bélicos y la migración forzosa que en muchos casos les acompaña influyen en el desarrollo de la resiliencia. Esta capacidad de sobreponerse a situaciones difíciles y de afrontar las consecuencias negativas de un trauma y desarrollarse adecuadamente, presenta una alta incidencia en menores expuestos a la guerra (Massad et al., 2009; Save The Children, 2010). Conocer los factores que posibilitan su aparición y desarrollo podría ser de gran utilidad para la creación de una propuesta de intervención que refuerce la resiliencia en

las aulas de Educación Infantil en general y, concretamente, en alumnos llegados de situaciones bélicas.

Así mismo, y saliendo del ámbito de la educación formal, sería interesante analizar las respuestas que, desde recursos educativos no formales presentes en los barrios, podría darse a los menores procedentes de zonas en conflicto. La estructura más abierta de los Centros Municipales de Tiempo Libre, la cercanía y posibilidades de participación de las familias y su conexión con el entramado social del barrio puede suponer una importante herramienta de intervención para paliar las consecuencias de la experiencia bélica (Massad et al., 2009; Masten y Narayan, 2012; Miller y Rasmussen, 2009). Además, según Diab et al. (2014), la inclusión dentro de las redes sociales de la comunidad repercute en un correcto desarrollo, mejora la salud mental y protege a los menores de los efectos negativos del trauma.

Por último, teniendo en cuenta las Escuelas Infantiles y la reciente apertura de aulas de dos años en centros escolares (Orden del 3 de mayo de 2017 por la que se regula la admisión organización y permanencia de alumnos de primer ciclo de educación infantil en centros públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón), sería de gran utilidad abrir la investigación al primer ciclo de educación infantil, analizando los efectos de la guerra en el periodo de cero a seis años. Así mismo, el desarrollo de un proyecto de intervención educativa para estas edades o, al menos, de un protocolo de actuación básico ante la llegada de alumnos y alumnas refugiados tendría enorme beneficios para las menores, ya que, según INEE (2010) y Massad et al (2009), cuanto antes se produzca la intervención, menores serán los efectos del trauma.

A modo de conclusión y valoración personal, la realización de este trabajo me ha supuesto abrir los ojos a una realidad de la que me he dado cuenta que solo tenía ideas generales, siendo desconocedor de la magnitud de los efectos que las guerras, el terrorismo o la violencia religiosa tienen en millones de niños/as. La bibliografía consultada demuestra que, pese a la legislación internacional y las “buenas intenciones”, una gran parte de la población infantil de nuestro planeta sufre a diario. Este hecho lleva aparejado que varias generaciones están creciendo sin educación y con el único referente de la violencia, por lo que estarán marcadas y marcarán a las generaciones futuras por muchos años, razón por la cual debemos implicarnos dentro de nuestras posibilidades para frenar la violencia contra los menores y paliar sus consecuencias.

Aunque la elección del tema ya estuvo influida por mi experiencia con menores en exclusión social y procedentes de diversos países en vías de desarrollo, las reflexiones y aprendizajes que he realizado estos meses me han hecho reafirmarme en la idea de orientar mi carrera profesional hacía la infancia más desfavorecida. Por ello creo que, a pesar de las dificultades encontradas, ha valido la pena abordar el tema que elegí y espero poder seguir profundizando en él en el futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACNUR (2009) *2008 Global Trends: refugees, asylum-seekers, returnees, internally displaced and stateless persons*. Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados. Recuperado de: <http://www.unhcr.org/4a375c426.html>
- ACNUR (2018) *Tendencias globales. Desplazamiento forzado en 2017*. Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados. Recuperado de: http://acnur.org/5b2956a04#_ga=2.197954735.1848848948.1539948141-853265006.1531677808
- Adrián, J. E. (2008). *El desarrollo psicológico infantil: áreas y procesos fundamentales*. Castellón de la Plana: Universitat Jaume I.
- Alonso, V., Quiroga, A., y Sòria, M. (2010) *Sueños de bolsillo: menores migrantes no acompañados en España*. UNICEF - España. Recuperado de: https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/Suenos_de_bolsillo.pdf
- Attanayake, V., McKay, R. M., Joffres, M., Singh, S., Burkle Jr, F. M., y Mills, E. (2009) Prevalence of mental disorders among children exposed to war: A systematic review of 7,920 children. *Medicine conflict and survival*, 25 (1), 4-19. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/24399527_Prevalence_of_mental_disorders_among_children_exposed_to_war_A_systematic_review_of_7920_children
- Barrett, J. L., y Richert, R. A. (2003) Anthropomorphism or Preparedness? Exploring Children's God Concepts. *Review of Religious Research*, 44 (3), 300-312. Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/3512389>
- Barrett, J. L., Richert, R. A., y Driesenga, A. (2001). God's beliefs versus mother's: The development of nonhuman agents concepts. *Child Development*, 72 (1), 50-65. Recuperado de: <http://ccl.ucr.edu/wp-content/uploads/2015/08/BarrettRichertDriesengaCD.pdf>
- Baumeister, R.F., Campbell, J.D., Krueger, J.I., y Vohs, K.D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness or healthier lifestyles?. *Psychological Science in the Public Interest*, 4 (1), 1 – 44. Recuperado de: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1111/1529-1006.01431>

- Beiser, M., Goodwill, A.M., Albanese, P., McShane, K., y Nowakowski, M. (2014). Predictors of immigrant children's mental health in Canada: selection, settlement contingencies, culture, or all of the above? *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 49 (5), 743-756. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/259247907_Predictors_of_immigrant_children's_mental_health_in_Canada_Selection_settlement_contingencies_culture_or_all_of_the_above
- Bejarano, F. (2011) La evaluación en educación infantil. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3 (29). Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/ced/29/fbg.pdf>
- Berman, H. (2001). Children and war: Current understandings and future directions. *Public Health Nursing*, 18 (4), 243–252. Recuperado de: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1046/j.1525-1446.2001.00243.x>
- Betancourt, T. S., Brennan, R. T., Rubin-Smith, J., Fitzmaurice, G. M., y Gilman, S. E. (2010) Sierra Leone's former child soldiers: A longitudinal study of risk, protective factors, and mental Health. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 49 (6), 606-615. Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3157024/pdf/nihms311493.pdf>
- Betancourt, T. S., y Khan, K. T. (2008). The mental health of children affected by armed conflict: Protective processes and pathways to resilience. *International Review of Psychiatry*, 20 (3), 317–328. Recuperado de: <http://doi.org/10.1080/09540260802090363>
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 95-114. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf>
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007), Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10 (1), 61-82. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005>
- Bruderlein, C, y Stichick, T. (2001) *Children facing insecurity: new strategies for survival in a global era*. Canadian Department of Foreign Affairs and International Trade y Harvard Program on Humanitarian Policy and Conflict

Research. Recuperado de: <http://hhi.harvard.edu/publications/children-facing-insecurity-new-strategy-survival-global-era>

Buldu, M. (2009). Five- to 8-Year-Old Emirati Children's and Their Teachers' Perceptions of War. *Journal of Research in Childhood Education*, 23 (4), 461-474. <https://doi.org/10.1080/02568540909594674>

Cabello, M. J. (2011). La globalización en educación infantil una forma de acercarse a la realidad. *Pedagogía Magna*, (11), 189-195. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3629184>

Carranza, J., Galián, M., Fuentes, L., González, C. y Estévez, A. (2001). Mecanismos atencionales y desarrollo de la autorregulación en la infancia. *Anales de Psicología*, 17 (2), 275-286. Recuperado de: www.redalyc.org/articulo.oa?id=16717211

Caruana, A. y Tercero, M.P. (2011) *Cultivando emociones: Educación Emocional de 3 a 8 años*. Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació, Formació i Ocupació.

Çelik, N, y Özpinar, S. (2017). Children and health effects of war. Being a war child.... *Cumhuriyet Medical Journal*, 39 (4), 639-643. Recuperado de: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/387473>

Cepa, A., Heras, D., y Lara, F. (2016). Desarrollo emocional: evaluación de las competencias emocionales en la infancia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (1), 75-81. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/3498/349851776009.pdf>

Chriman, A., y Dougherty, J. (2014). Mass trauma: disasters, terrorism, and war. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America.*, 23 (2), 257-279. Recuperado de: <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1123&context=usuhs>

Clemes, H. (2001), *Cómo desarrollar la Autoestima en los niños*, Madrid: Debate.

Cobas, M. E. (2015). Menores y extranjería: situaciones de regularización. *Revista boliviana de derecho*, (20), 100-119. Recuperado de:

<http://revista-rbd.com/articulos/2015/100-119.pdf>

- Cooley, C.H. (1902), *Human Nature and the Social Order*. New York: Scribner.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman and Company.
- Coughlin, C., Mayers, G., Dizard, J., y Bordin, J. (2011). Cultural context and children's perceptions of conflict and peace. *Nurture*, 5 (1), 18-28. Recuperado de:
<https://search.proquest.com/roble.unizar.es:9443/docview/926591144/fulltext/61432E69C7AE4BB2PQ/7?accountid=14795>
- Damon, W. y Hart D. (1988), *Self-understanding in childhood and adolescence*, New York: Cambridge University press.
- De Roos, S. A., Miedema, S, y Iedema, J. (2001) Young Children's Descriptions of God: Influences of parents' and teachers' God concepts and religious denomination of schools. *Journal of Beliefs and Values*, 22 (1), 19-30. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/311652796_Young_Children%27s_Descriptions_of_God_Influences_of_parents%27_and_teachers%27_God_concepts_and_religious_denomination_of_schools
- Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*. Zaragoza, 18 de diciembre de Zaragoza, núm. 240. Pp. 36450-36465. Recuperado de:
<http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=994406845050>
- Delval, J. (2012). El constructivismo y la adquisición del conocimiento social. *Apuntes de Psicología*, 30 (1-3), 99-109. Recuperado de:
<http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/viewFile/396/316>
- Delval, J. (2007) Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad. *Revista de investigación en psicología*, 10 (1), 9-48. Recuperado de:
http://sisbib.unmsm.edu.pe/BVRevistas/Investigacion_Psicologia/v10_n1/pdf/a02.pdf

- Delval, J. y Murià, I. (2008). *Los niños y Dios: ideas infantiles sobre la divinidad, los orígenes y la muerte*. México: Siglo XXI
- Delval, J., y Padilla, M. L. (2013) El desarrollo del conocimiento sobre la sociedad. En López F., Etxebarria, I., Fuentes, M.J. y Ortiz M.J. (Eds.). *Desarrollo afectivo y Social* (pp. 231-245). Madrid: Pirámide.
- Denegri, M. (2005). La construcción del conocimiento en la infancia: reflexiones para la investigación y la acción educativa. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 4 (8), 11-24. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1334414>
- Deng, L.Y. (2008) Age Differences in Children's Perceptions of War. *Bulletion of Education Psychology*, 39 (4), 623-642. Recuperado de:
http://epbulletin.epc.ntnu.edu.tw/upload/journal/prog/a1a0586e_20171213.pdf
- Diab, M., Punamäki, R. L., Palosaari, E., y Qouta, S. R. (2014) Can psychosocial intervention improve peer and sibling relations among war-affected children? impact and mediating analyses in a randomized controlled trial. *Social Development*, 23 (2), 215–231. Recuperado de:<https://doi.org/10.1111/sode.12052>
- Dongil E. y Cano, A. (2014). *Habilidades sociales*. Sociedad Española para el estudio de la Ansiedad y el Estrés (SEAS). Recuperado de:
http://www.bemocion.mscbs.gob.es/comoEncontrarmeMejor/guiasAutoayuda/docs/guia_habilidades_sociales.pdf
- Dueñas, M. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XXI*, 5, 77- 96. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/pdf/706/70600505.pdf>
- Dybdahl, R. (2001) Children and Mothers in War: An Outcome Study of a Psychosocial Intervention Program. *Child Development*, 72 (4), 1214-1230. Recuperado de:
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1467-8624.00343>
- Ehnholt, K. A., y Yule, W. (2006). Practitioner Review: Assessment and treatment of refugee children and adolescents who have experienced war-related trauma.

Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47 (12), 1197–1210. Recuperado de:
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1469-7610.2006.01638.x>

Eisenbruch, M. (1988) The Mental health of refugee children and their cultural development. *The International Migration Review*, 22 (2), 282-300. Recuperado de: https://www.jstor.org/stable/2546651?seq=1#metadata_info_tab_contents

Fargas, M. y Dillenburg, K. (2014) Children drawing their own conclusions: Children's perceptions of a 'post-conflict' society. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 20 (2), 135-149. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/263916196_Children_drawing_their_own_conclusions_Children's_perceptions_of_a_postconflict_society

Feldman, R., Vengrober, A., Eidelman-Rothman, M., y Zagoory-Sharon, O. (2013) Stress reactivity in war-exposed young children with and without posttraumatic stress disorder: Relations to maternal stress hormones, parenting, and child emotionality and regulation. *Development and Psychopathology*, 25 (4), 943–955. Recuperado de: <https://doi.org/10.1017/S0954579413000291>

Fernández-Cabezas, M., Benítez, J.L., Fernández, E., Justicia, F. y Justicia-Arráez, A. (2011). Desarrollo de la competencia social y prevención del comportamiento antisocial en niños de 3 años. *Infancia y aprendizaje*, 34 (3), 337-347. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/233655454_Development_of_social_competence_and_prevention_of_antisocial_behaviour_in_3-year-old_children

Forum on investing in young children globally, Board on global health, Board on children, youth, and families, Health and medicine division, Division of behavioral and social sciences and education, & National academies of sciences, engineering, and medicine. (2016). *Investing in young children for peaceful societies: Proceedings of a joint workshop*. Washington (DC): National Academies Press. Recuperado de:
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK395698/>

Fowler, J.W., y Dell, M.L. (2006) Stages of faith from infancy through adolescence: reflections on three decades of faith development theory. En Roehlkepartain, E.C.,

- Ebstyne, P., Wagener, L., y Benson, P.L. (Eds.). *The Handbook of Spiritual Development in Childhood and Adolescence* (pp. 34 – 45). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Freh, F. M. (2015) Psychological Effects of War and Violence on Children. *Journal of Psychological Abnormalities*, 5 (s1), 1-2. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/303551029_Psychological_Effects_of_War_and_Violence_on_Children
- Frias, L.V. (2018) A cross-cultural study of children's drawings and parents' attitudes about peace and war. (Dethesis for the degree of Doctor of Philosophy). Purdue University, West Lafayette, Indiana, USA.
- Garaigordobil, M. (2005). Importancia del juego infantil en el desarrollo humano. *Aula de infantil*, 25, 37–43. Recuperado de:
http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/art_completo/Aula%20infantil.pdf
- García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36 (1), 1-24. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>
- Garma, A. y Elexpuru, I. (1999). *El autoconcepto en el aula. Recursos para el profesorado*. Barcelona: Edebé.
- Goldstein, A., Sprafkin, R.; Gershaw, J. y Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia: un programa de enseñanza*. Madrid: Ediciones Martínez Roca.
- González A., Rodríguez Y. y Leiva A. (2016). Estimulación de habilidades sociales en niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista. *Educación y Sociedad*, 14 (2), 92-101. Recuperado de:
http://revistas.unica.cu/index.php/edusoc/article/viewFile/265/pdf_33
- Halevi, G., Djalovski, A., Vengrober, A., y Feldman, R. (2016) Risk and resilience trajectories in war-exposed children across the first decade of life. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(10), 1183-1193. Recuperado de:
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/jcpp.12622>

- Hart, D. y Karmel, M.P. (1996). Self-awareness and self-knowledge in humans, apes, and monkeys. En Russon, A.E., Bard, K.A., y Parker, S.T. (Eds.). *Reaching into thought: The minds of the great apes* (pp. 325-347). New York: Cambridge University Press.
- Hakvoort, I., y Oppenheimer, L. (1998). Understanding Peace and War: A Review of Developmental Psychology Research. *Developmental review*, 18 (3), 353 – 389. <https://doi.org/10.1006/drev.1998.0471>
- Hall, R. (1993). How Children Think and Feel about War and Peace: An Australian Study. *Journal of Peace Research*, 30 (2), 181-196. <https://doi.org/10.1177/0022343393030002005>
- Harters, S. (1998). The development of self-representations. En Damon, W. y Eisenberg, N. (Eds.). *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional and personality development* (pp. 553-617). New York: Wiley.
- Helwig, C.C. y Turiel, E. (2002). Children's social and moral reasoning. En Smith, P.K. y Hart, C.H. *Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (pp. 475-490). UK: Blackwell.
- Hernández, G., Luján, I., Rodríguez, H., Torrecillas, A y Machargo, J. (2011). Autorregulación emocional y éxito. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2 (1), 81-88. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832329007>
- INEE (2010). *INEE thematic issue brief: Early Childhood Development*. Inter-Agency Network for Education in Emergencies. Recuperado de: http://unicefinemergencies.com/downloads/eresource/docs/ECD/INEE_Thematic_Issue_Brief_ECD.pdf
- Jabbar, S., y Betawi, A. (2018). Children express: war and peace themes in the drawings of Iraqi refugee children in Jordan. *International Journal of Adolescence and Youth* 23, 1-18. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/02673843.2018.1455058>

- Janzen, R. K., y Janzen J. M. (1999). "Ayiwewe": War-traumatized children draw their memories, *Canadian Journal of African Studies*, 33 (2/3), 593-609. Recuperado de: https://www.jstor.org/stable/486279?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Kalksma-Van Lith, B. (2007) Psychosocial interventions for children in war-affected areas: the state of the art. *Intervention*, 5 (1), 3-17. Recuperado de: <http://www.ourmediaourselves.com/archives/51pdf/kalkasmavanlith.pdf>
- Kirmayer, L.J., Narasiah, L., Munoz, M., Rashid, M., Ryder, A.G., Guzder, J., Hassan, G., Rousseau, C., y Pottie, K. (2011). Common mental health problems in immigrants and refugees: general approach in primary care. *CMAJ: Canadian Medical Association journal*, 183 (12), 959-967. Recuperado de: <http://www.cmaj.ca/content/cmaj/183/12/E959.full.pdf>
- Lacunza, A.B. (2010) Las habilidades sociales como recursos para el desarrollo de fortalezas en la infancia. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 10, 231 - 248. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5645350>
- Lacunza, A. B., y Contini de González, N. (2009). Las habilidades sociales en niños preescolares en contextos de pobreza. *Ciencias Psicológicas*, 3 (1), 57-66. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3983762>
- Landers, C. (1998). Listen to me: Protecting the development of young children in armed conflict. New York: UNICEF (Office of Emergency Programs, Working paper series). Recuperado de: <http://siteresources.worldbank.org/INTECD/Resources/Listen-to-Me.doc>
- Lecuyer, E. A. y Zhang, Y. (2015) An integrative review of ethnic and cultural variation in socialization and children's self-regulation. *Journal of Advanced Nursing*, 71 (4), 735–750. Recuperado de: <https://doi.org/10.1111/jan.12526>
- Lenzi, A. M., y Tau, R. (2011) La comprensión infantil de la muerte: Una mirada desde lo real, lo posible y lo necesario. *Revista de Psicología*, (12), 145-163. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5642/pr.5642.pdf

- León-Rodríguez, D.A. y Sierra-Mejía, H. (2008). Desarrollo de la comprensión de las consecuencias de las emociones. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40 (1), 35-45. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v40n1/v40n1a03.pdf>
- Lewis, M. (1994) *Myself and Me*. En Parker, S.T., Mitchell, R.W. y Boccia, M.I. (Eds.). *Self-awareness in animals and humans: Development perspectives* (pp. 20-24). New York: Cambridge University Press.
- Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo de 2006, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 4 de mayo de 2006, núm 106. Pp. 17158-17207. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, del 9 de diciembre 2013, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 10 de diciembre de 2013, núm 295. Pp. 97858-97921. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Lillard, A. S. (2017). Why do the children (pretend) play? *Trends in Cognitive Sciences*, 21 (11), 826-834. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.tics.2017.08.001>
- Liu, M. (2017) War and children. *The American Journal of Psychiatry. Residents' Journal*, 12 (7), 3-5. Recuperado de: <https://psychiatryonline.org/doi/pdf/10.1176/appi.ajp-rj.2017.120702>
- Longbottom, S., y Slaughter, V. (2018) Sources of children's knowledge about death and dying. *Philosophical transactions of the Royal Society B*, 373 (1754), 1-7. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1098/rstb.2017.0267>
- Loperena, M.A. (1998). El autoconcepto en niños de cuatro a seis años. *Revista Tiempo de educar*, 9 (18), 307-327. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/311/31111811006.pdf>
- López F., Etxebarria, I., Fuentes, M.J. y Ortiz M.J. (2013), *Desarrollo afectivo y social*, Madrid: Pirámide.
- López-Cassá, E. (2005). La educación emocional en la Educación Infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 153-167. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/274/27411927009.pdf>

- Lozano, J.M. (2012). Habilidades Sociales como herramienta para una Inclusión Educativa: Una reflexión crítica. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 6, 64 – 73. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4025743>
- Lozano, J., Cerezo, M. C., y Angosto, R. (2013). Un camino para atender a la diversidad: aprendiendo el lenguaje con Nora. En Cardona, M. C., Chiner, E., y Giner, A. (Coords.) *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas: Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)* (pp. 759-767). Alicante: AIDIPE. Recuperado de:
https://www.uv.es/aidipe/congresos/Actas_XVI_Congreso.pdf
- Ma, H.K. (2013) The moral development of the child: an integrated model. *Frontiers in Public Health*, 1, 1-18. Recuperado de:
<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpubh.2013.00057/full>
- Machel, G. (1996). *Impact of armed conflict on children*. New York: United Nations. Recuperado de: <http://www.refworld.org/docid/3b00f2d30.html>
- Mahmood, S. (2016) “Cubs of the Caliphate”: the Islamic State’s focus on children. *Counter terrorist trends and analyses*, 8 (10), 9-12. Recuperado de:
https://www.jstor.org/stable/26351458?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Makris, N. y Pnevmatikos, D. (2007). Children's understanding of human and super-natural mind. *Cognitive Development*, 22 (3), 365–375. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/257267444_Children%27s_understanding_of_human_and_super-natural_mind
- Massad, S., Nieto, F. J., Palta, M., Smith, M., Clark, R., y Thabet, A. A. (2009) Mental health of children in Palestinian kindergartens: resilience and vulnerability. *Child and Adolescent Mental Health*, 14 (2), 89-96. Recuperado de:
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1475-3588.2009.00528.x>

- Masten, A. S., y Narayan, A. J. (2012). Child development in the context of disaster, war, and terrorism: pathways of risk and resilience. *Annual review of psychology*, 63, 227-57. Recuperado de:
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5858878/pdf/nihms949113.pdf>
- Mejía, J. I. (2005) Modelo cognitivo constructivista. Definición de los elementos que conforman. *Iconofacto*, 1 (1), 116-127. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5204319>
- Mestre, J. M., Guil R., Brackett, M.A. y Salovey P. (2008) Inteligencia emocional: Definición, evaluación y aplicaciones desde el modelo de habilidades de Mayer y Salovey. En Palmero, F., Martínez-Sánchez, F. y Huertas, J.A. (Coords.) *Motivación y emoción* (pp. 407-438). Madrid: McGraw-Hill.
- Miller, K. E., y Jordans, M. J. D. (2016) Determinants of children's mental health in war-torn settings: Translating research into action. *Current Psychiatry Reports*, 18 (6), 1-6. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/298169943_Determinants_of_Children's_Mental_Health_in_War-Torn_Settings_Translating_Research_Into_Action
- Miller, K. E., y Rasmussen, A. (2009) War exposure, daily stressors, and mental health in conflict and post-conflict settings: Bridging the divide between trauma-focused and psychosocial frameworks. *Social Science & Medicine*, 70 (1), 7–16. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2009.09.029>
- Monjas, M.I. (2007): *Cómo promover la convivencia: Programa de asertividad y Habilidades Sociales (P.A.H.S.). Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: CEPE.
- Mulsow G., G. (2008). Desarrollo emocional: impacto en el desarrollo humano. *Educação*, 31 (1), 61-65. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/pdf/848/84806409.pdf>
- Muriá I. (2000). La concepción religiosa de la muerte: un estudio evolutivo. *Revista digital universitaria*, 1 (1). Recuperado de:
<http://www.revista.unam.mx/vol.1/art2/index.html>

- Murphy, K. M., Yoshikawa, H., y Wuermli A. J. (2018) Implementation research for early childhood development programming in humanitarian contexts. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1419 (1), 90-101. Recuperado de: <https://nyaspubs.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/nyas.13691>
- Murray, J. S. (2002) Helping Children Cope With Separation During War. *Journal for speacilists in Pediatric Nursing*, 7 (3), 127-30. Recuperado de: <https://doi.org/10.1111/j.1744-6155.2002.tb00163.x>
- ONU (2018). *Children and Armed Conflict. Report of the Secretary-General*. New York: United Nations. Recuperado de: <https://www.un.org/unispal/document/children-and-armed-conflict-report-of-the-secretary-general/>
- Oppenheimer, L. (2006). The development of enemy images: A theoretical contribution. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 12, 269–292. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/247503946_The_Development_of_Enemy_Images_A_Theoretical_Contribution
- Orden del 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*. Zaragoza, 14 de abril de 2008, núm. 43. Pp 4943-4974. Recuperado de: <http://benasque.aragob.es:443/cgi-bin/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=261765895252>
- Palacios, J. (2013) Desarrollo del yo. En López F., Etxebarria, I., Fuentes, M.J. y Ortiz M.J. (Eds.). *Desarrollo afectivo y Social* (pp. 231-245). Madrid: Pirámide.
- Papalia, D.E., Olds, S.W., Feldman, R.D., y López R.F. (2009). *Psicología del desarrollo: de la infancia a la adolescencia*, México: Mcgraw-hill.
- Pearn, J. (2003). Children and war. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 39 (3), 166–172. Recuperado de: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1046/j.1440-1754.2003.00124.x>

- Peña, L. Y., Espíndola, A., Cardoso, J. y González, T. (2007). La guerra como desastre. Sus consecuencias psicológicas. *Humanidades Médicas*, 7 (3). Recuperado de: <http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v7n3/hmc050307.pdf>
- Polanco, A. (2008). La alfabetación en L2 para adultos inmigrantes. *Dosieres Segundas Lenguas e Inmigración*, 2. Recuperado de: http://www.segundaslenguaseinmigracion.org/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=2&Itemid=21
- Prieto García, M. y Medina Rubio, R. (2005). *El juego simbólico, agente de socialización en la educación infantil: planteamientos teóricos y aplicaciones prácticas*. Uned ediciones. Madrid.
- Qouta, S.R., Punamäki, R., Miller, T., y El-Sarraj, E. (2008). Does war beget child aggression? Military violence, gender, age and aggressive behavior in two Palestinian samples. *Aggressive behavior*, 34 (3), 231-244. Recuperado de: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/ab.20236>
- Quintanilla, L. y Sarriá, E. (2009) Comprensión emocional en el contexto de la envidia en niños zapotecos y españoles de 3 a 5 años: un estudio exploratorio. *Infancia y Aprendizaje*, 32 (4), 499-516. <https://doi.org/10.1174/021037009789610359>
- Raboteg-Šarić, Z., Žužul, M., y Keresteš G. (1994) War and children's aggressive and prosocial behaviour. *European Journal of Personality*, 8 (3), 201-212. Recuperado de: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/per.2410080305>
- Redón Pantoja, S. (2011). Escuela e identidad: Un desafío docente para la cohesión social. *POLIS, Revista Latinoamericana*, 10 (30), 447-476. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30521366021>
- Rodríguez O. M. y Valdés G. L. (2011). Consideraciones teóricas sobre la formación de valores en los estudiantes universitarios del municipio de Trinidad. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3 (29). Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/ced/29/jpa.htm>
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press

- Salazar, A. M. y Fernández-Castillo, A. (2016). Análisis de la empatía en educación infantil: Estudio basado en la expresión a través del dibujo. *Revista de educación de la Universidad de Granada*, 23, 9-26. Recuperado de: <http://reugra.es/index.php/reugra/article/view/39/41>
- Salinas, S. S., Araújo, I., Jarabo, I., y Vázquez, J. M. (2010). *Problemas de conducta y resolución de conflictos en educación infantil: ¿cómo actuar ante estas situaciones?*. Vigo: Ideaspropias.
- Santa Barbara, J. (2006). Impact of war on children and imperative to end war. *Croatian medical journal*, 47 (6), 891-894. Recuperado de: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2080482/pdf/CroatMedJ_47_0891.pdf
- Santrock, J. W. (2007) *Desarrollo infantil*. México: Mcgraw Hill.
- Save The Children (2010). *The child resilience programme*. Save the Children Denmark y Psychosocial Centre of the International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies. Recuperado de: https://resourcecentre.savethechildren.net/sites/default/files/documents/scd_child_resilience_progr_brochure_nov2015.pdf
- Save the Children (2013). *Unspeakable crimes against children: Sexual violence in conflict*. Save The Children Found. Recuperado de: https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/unspeakable_crimes_report.pdf
- Save the children (2017a). *Heridas invisibles: El impacto de seis años de guerra sobre la salud mental de los niños y las niñas sirios*. Save the Children España. Recuperado de: <https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/heridas-invisibles.pdf>
- Save the children (2017b) *Windows into early learning and development: Cross Country IDELA findings fueling progress on ECD access, quality and equity*. Save the Children. Recuperado de: <https://i.stci.uk/sites/default/files/libraries/IDELA%20REPORT.pdf>

- Save the children (2018). *Los más solos: Los fallos en el sistema de acogida, protección e integración de los menores migrantes no acompañados que llegan a España*. Save the Children España. Recuperado de:
https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/los_mas_solos_vok.pdf
- Segarra, M. J. (2018). *Memoria de la Fiscal General del Estado 2018*. Madrid: Fiscalía General del Estado, Ministerio de Justicia. Recuperado de:
https://www.fiscal.es/fiscal/PA_WebApp_SGNTJ_NFIS/descarga/MEMFIS18.PDF?idFile=f9e5ea88-f1f6-4d21-9c24-d2ffd93eabc3
- Simó, S. (2017) Intervención con niños y adolescentes supervivientes de guerra: Un estudio de caso en Kosovo. *Revista electrónica de terapia ocupacional Galicia, TOG*, 14 (25), 134-147. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5915151>
- Sleijpen, M., Mooren, T., Kleber, R. J., y Boeije, H. R. (2017). Lives on hold: A qualitative study of young refugees' resilience strategies. *Childhood*, 24 (3), 348-365. Recuperado de:
https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5546422/pdf/10.1177_0907568217690031.pdf
- Slone, M., y Mann, S. (2016). Effects of war, terrorism and armed conflict on young children: A systematic review. *Child Psychiatry & Human Development.*, 47 (6), 950-65. Recuperado de:
<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs10578-016-0626-7.pdf>
- Slone, M., y Shoshani, A. (2017) Children affected by war and armed conflict: Parental protective factors and resistance to mental health symptoms. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-11. Recuperado de: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01397>
- Soldevila, A., Filella, G., Ribes, R. y Agulló, M.J. (2007). Una propuesta de contenidos para desarrollar la conciencia y la regulación emocional en la Educación Primaria. *Cultura y Educación*, 19 (1), 47-59. Recuperado de: <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Una-propuesta-de-contenidos-para-desarrollar-la-conci%C3%A8ncia.pdf>

- Stover C. S., y Berkowitz, S. (2005) Assessing violence exposure and trauma symptoms in young children: A critical review of measures. *Journal of Traumatic Stress*, 18 (6), 707–717. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/985a/c54cf03ec998ccc6c38158e0749d6ae01618.pdf>
- Tamashiro T. (2010). Impact of Conflict on Children's Health and Disability. En Education for All Global Monitoring Report 2011. *The hidden crisis: Armed conflict and education*. UNESCO
- Thabet, A. A., Abed, Y., y Vostanis, P. (2002) Emotional problems in Palestinian children living in a war zone: a cross-sectional study. *The Lancet*, 359, 1801-1804. Recuperado de: <https://www.docdroid.net/QSplCSK/emotional-problems-in-palestinian-children-living-in-a-war-zone-a-cross-sectional-study.pdf>
- Themnér, L., y Wallensteen, P.(2014) Armed conflicts, 1946–2013. *Journal of Peace Research*, 51 (4), 541-554. Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/24557479>
- Thompson R. A. (2006). The development of the person: social understanding, relationships, self-conscience. En Damon, W. y Lerner, R. (Eds.). *Handbook of child psychology. Social, emotional and personality development* (pp.24-98). New York: Wiley.
- Tol, W.A., Komproe, I. H., Jordans, M. J., Ndayisaba, A., Ntamutumba, P., Sipsma, H., Smallegange, E. S., Macy, R. D., y de Jong, J. T. (2014). School-based mental health intervention for children in war-affected Burundi: a cluster randomized trial. *BMC medicine*, 12 (56). Recuperado de: <https://doi.org/10.1186/1741-7015-12-56>
- Urmeneta, A. R. (2009) Nosotros y los otros. ¿Cómo se representan los niños y las niñas las normas sociales? *Actualidades investigativas en Educación*, 9 (3), 1-29. Universidad de Costa Rica.
- Weiner, B. (1972). Attribution Theory, Achievement Motivation, and the Educational Process. *Review of Educational Research*, 42 (2), 203-215. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/270334287_Attribution_Theory_Achievement_Motivation_and_the_Educational_Process

- Whitebread, D. y Basilio, M. (2012). Emergencia y desarrollo temprano de la autorregulación en niños preescolares. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16 (1), 15-34.
- Williamson, R. (2007). Children and Armed Conflict: Towards a Policy Consensus and Future Agenda - Ten Years After The Machel Study. En Wilton Park Conference 840 (19 - 23 March 2007). *Children and Armed Conflict: Towards a Policy Consensus and Future Agenda - Ten Years after the Machel Study*. West Sussex (UK): Wilton Park Paper. Recuperado de:
https://www1.essex.ac.uk/armedcon/story_id/000610.pdf
- Younis, M. (2015) *The “Enemy” Image in Israeli-Arab Children* (thesis for the degree of Master of Science in Developmental Psychology). Eastern Mediterranean University, Gazimağusa, North Cyprus.